

2º Ciclo
Português Língua Segunda / Língua Estrangeira

Os audiovisuais na aula de Português Língua Estrangeira: contributo para o desenvolvimento da interação oral no nível A1.2

Shi Xinxin

M

2018



Shi Xinxin

**Os audiovisuais na aula de Português Língua Estrangeira:
contributo para o desenvolvimento da interação oral no nível A1.2**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho e coorientada pela Professora Doutora Simone Madeleine Auf der Maur Arantes Tomé

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2018

Os audiovisuais na aula de Português Língua Estrangeira: contributo para o desenvolvimento da interação oral no nível

A1.2

Shi Xinxin

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho e coorientada pela Professora Doutora Simone Madeleine Auf der Maur Arantes Tomé

Membros do Júri

Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

Aos meus pais.

Sumário

| | |
|--|----|
| Declaração de honra | 1 |
| Agradecimentos..... | 2 |
| Resumo | 4 |
| Abstract..... | 5 |
| Índice de tabelas | 7 |
| Índice de figuras | 8 |
| Índice de gráficos..... | 9 |
| Lista de abreviaturas e siglas..... | 10 |
| Introdução | 11 |
| Capítulo 1 - Fundamentação teórica..... | 13 |
| 1.1. Delimitação do conceito “interação oral”..... | 13 |
| 1.2. Materiais nas aulas de Língua Estrangeira | 18 |
| 1.2.1. Materiais autênticos: audiovisuais | 20 |
| 1.3. Audiovisuais como materiais em aulas de Língua Estrangeira | 21 |
| 1.3.1. Diferentes tipos de audiovisuais e as suas funções | 22 |
| 1.3.2. Vantagens e desvantagens dos audiovisuais | 23 |
| 1.3.3. Critérios da seleção dos recursos audiovisuais | 28 |
| Capítulo 2 - Implementação didática em aulas de Português Língua Estrangeira | 33 |
| 2.1. Contextualização do estágio pedagógico | 33 |
| 2.2. Caracterização do público-alvo | 33 |
| 2.2.1. Contexto das turmas lecionadas | 34 |
| 2.2.2. Análise das necessidades | 36 |
| 2.2.3. Perfil do nível A1.2 | 44 |
| 2.3. Recurso aos audiovisuais em aulas de Português Língua Estrangeira | 46 |

| | |
|---|----|
| 2.4. Balanço do uso dos audiovisuais no âmbito do estágio pedagógico..... | 53 |
| Considerações finais | 58 |
| Referências bibliográficas..... | 61 |
| Anexos | 64 |
| Anexo 1 | 65 |
| Anexo 2 | 67 |
| Anexo 3 | 70 |
| Anexo 4 | 75 |
| Anexo 5 | 79 |
| Anexo 6 | 80 |
| Anexo 7 | 81 |

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro de 2018

Shi Xinxin

Agradecimentos

À minha mãe que me apoia sempre na minha vida, por todo o amor e toda a proteção que me dá.

À Professora Doutora Ângela Carvalho que me orientou, apoiou, compreendeu e explicou as confusões, pela paciência e simpatia, por ser um exemplo na vida académica e profissional a seguir no futuro.

À Professora Doutora Isabel Duarte que me recebeu e ajudou como um elemento do nosso curso de mestrado, pela sua simpatia e paciência que me dispensou ao longo da minha estadia em Portugal.

À Professora Doutora Simone Tomé que me coorientou, dando sugestões e visões críticas e apoio importante ao longo do meu estágio e da escrita do meu relatório.

Aos meus amigos Beatriz, Vânia, Maria João, Pedro e Yaqi pelo apoio na realização do meu relatório.

Às minhas amigas Lúcia, Beatriz, Madalena e Ana por serem sempre simpáticas e cordiais comigo, pelo acompanhamento que me deu grande consolo quando me senti sozinha, revelando as grandes amigas que são na minha vida.

A todas as colegas do grupo de estágio, pelo acompanhamento e pela ajuda.

A todos os meus colegas do Mestrado de Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, pela ajuda, simpatia e amizade.

A todos os meus professores de mestrado e de licenciatura que me ajudaram e ensinaram, pela partilha e transmissão de conhecimento precioso.

Aos meus grandes amigos Huiwen, Ziqi, Yanshan, Yixian, Pedro, Da Yu e Yaqi que sempre me acompanham e ajudam.

A todos os alunos do nível do A1.2 no ano letivo 2017/2018 do Curso Anual de Português para Estrangeiros a quem lecionei, pela compreensão, cooperação e simpatia.

A todos os funcionários do Serviço de Gestão Académica da Faculdade de Letras da Universidade do Porto que me ajudaram imenso na realização com sucesso dos meus estudos de mestrado.

A todas as pessoas que me ajudaram e que foram simpáticas comigo ao longo da minha vida, conhecidas e desconhecidas. Muito obrigada!

Resumo

A interação oral apresenta grande importância no uso e na aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente para os alunos que se encontram em ambiente de imersão, devido às necessidades sociais (Oliver & Philp, 2014). Porém, o desenvolvimento da competência de interação oral não recebe, por vezes, tanta atenção em comparação com o desenvolvimento de outras competências, tal como a compreensão e produção escrita. Portanto, o presente relatório dedica-se a trabalhar com materiais didáticos autênticos e úteis que podem facilitar o desenvolvimento da interação oral nas aulas de Português Língua Estrangeira.

Os audiovisuais, evoluíram no decurso do desenvolvimento das tecnologias, desempenhando um papel cada vez mais notável na vida cultural dos indivíduos. A sua característica técnica de apresentar em simultâneo o som (incluindo a música ambiente e o discurso das personagens) e a imagem pode representar a situação real da interação oral nas aulas. Dessa forma, os alunos podem atentar no conteúdo e performance de interação, que compreende aspetos não verbais.

Por meio da pesquisa de teorias que dizem respeito ao uso dos audiovisuais como materiais didáticos nas aulas de língua estrangeira e da sua implementação na prática pedagógica realizada no Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, o nosso trabalho destina-se a refletir sobre um meio didático que pode contribuir para a otimização do desenvolvimento da interação oral junto de alunos do nível A1.2.

Palavras-chave: Interação oral; Recursos audiovisuais; Ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira; Nível A1.2

Abstract

Oral interaction is of great importance in learning and using a foreign language, especially for students in immersion contexts who have social needs in this respect (Oliver & Philp, 2014). However, development of oral interaction skills does not receive as much attention as that of other skills like reading and writing skills. Therefore, this dissertation is dedicated to work with more authentic and practical didactic materials that can help develop oral interaction skills in Portuguese language classes.

With the development of multimedia technology, audiovisual materials have come to play an increasingly remarkable role in people's cultural life. Audiovisual materials can present sound (including background music and characters' discourse) and scenes at the same time and this technical feature can bring the real situation of oral interaction to the classroom. In this way, students can pay attention to the content as well as the interaction performance which includes non-verbal aspects.

Through studying theories that relate to the use of audiovisuals as teaching materials in foreign language classes and applying those theories in the pedagogical practice embedded in the Annual Course of Portuguese for Foreigners at Faculty of Arts and Humanities of University of Porto, our work aims to find a didactic way in which the use of audiovisuals can help to develop the oral interaction skills of A1.2 level students.

Keywords: Oral interaction; Audiovisual resources; Portuguese foreign language teaching/learning; A1.2 level

Índice de tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 1º semestre I. | 38 |
| Tabela 2: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 1º semestre II. | 39 |
| Tabela 3: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 1º semestre III. | 39 |
| Tabela 4: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 1º semestre IV. | 40 |
| Tabela 5: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 2º semestre I. | 41 |
| Tabela 6: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 2º semestre II. | 41 |
| Tabela 7: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 2º semestre III. | 42 |
| Tabela 8: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 2º semestre IV. | 42 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: Processo interativo da interação oral (Conselho da Europa, 2001, p. 143) | 17 |
| Figura 2: Relação entre as competências comunicativa, de interação oral e de produção oral (adaptado de Conselho da Europa, 2001, p. 29, parágrafo 3) | 18 |
| Figura 3: Posições das aulas selecionadas no plano da intervenção pedagógico-didático. | 48 |
| Figura 4: Percurso na planificação letiva..... | 49 |
| Figura 5: Esquema de Berges (2004) sobre a relação entre os três parâmetros de uma atividade comunicativa e os critérios da seleção de cada um (adaptado de Berges, 2004, p. 912)..... | 50 |
| Figura 6: Checklist para a seleção de audiovisuais. | 51 |

Índice de gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Há quanto tempo os alunos da turma do 1º semestre estão em Portugal. | 35 |
| Gráfico 2: Há quanto tempo os alunos da turma do 2º semestre estão em Portugal. | 36 |
| Gráfico 3: Interesse dos alunos da turma do 1º semestre em relação à visualização de audiovisuais I..... | 40 |
| Gráfico 4: Interesse dos alunos da turma do 1º semestre em relação à visualização de audiovisuais II. | 40 |
| Gráfico 5: Interesse dos alunos da turma do 2º semestre em relação à visualização de audiovisuais I..... | 43 |
| Gráfico 6: Interesse dos alunos da turma do 2º semestre em relação à visualização de audiovisuais II. | 43 |
| Gráfico 7: Preferência de materiais didáticos dos alunos do 2ª semestre. | 44 |

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE: Língua Estrangeira

PLE: Português Língua Estrangeira

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) está a ser influenciado cada vez mais pelo desenvolvimento de novos métodos didáticos e de novas tecnologias. A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), hoje em dia, já não significa um processo simples de transmissão e receção de conhecimentos linguísticos. Pelo contrário, as competências de vários tipos são reforçadas através de diferentes meios e recursos didáticos, a fim de realizar diversas atividades linguísticas, tais como: receção, produção, interação e mediação (Conselho da Europa, 2011).

Para os aprendentes de PLE que se encontram em ambiente de imersão, a oralidade revela-se um aspeto muito importante na sua aprendizagem e, portanto, a interação oral, como uma das atividades linguísticas, apresenta-se como muito pertinente na sua vida quotidiana. Nesse sentido, começamos a pensar de que forma poderíamos facilitar o desenvolvimento da interação oral dos alunos. Como a interação oral é um processo interativo de troca de enunciados orais, os materiais didáticos tradicionais, como os livros didáticos (incluindo os que trazem áudios no CD-ROM) podem apresentar pouca utilidade. Uma vez que é um estudo de caso, consideramos ainda o nível dos alunos do estágio pedagógico. O nível A1.2 no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) pertence à fase da iniciação (Conselho da Europa, 2011). Isso circunscreve o âmbito do nosso trabalho, cujos conteúdos de ensino devem ser os mais essenciais que os aprendentes precisam de saber e saber usar com a língua-alvo. Cruzando as características da interação oral, os meios didáticos que facilitam mais o seu desenvolvimento e o nível do nosso público-alvo, pretendemos encetar neste trabalho uma discussão que parte das duas questões seguintes: 1) Que materiais didáticos podem contribuir mais, neste caso, para o desenvolvimento da interação oral? 2) De que forma os recursos didáticos audiovisuais podem funcionar mais eficazmente? Inevitavelmente, outras questões irão ser tratadas ao longo deste relatório, como: vantagens e desvantagens dos materiais selecionados, critérios de seleção dos materiais, entre outros.

O presente relatório divide-se em dois capítulos: o primeiro dedica-se à fundamentação teórica e o segundo focaliza a implementação prática. No primeiro capítulo, discutimos as duas palavras-chave que surgem no título do relatório: a interação oral e os audiovisuais. Argumentamos a delimitação da interação oral e distinguimo-la da competência comunicativa e da produção oral. Depois, dado que nos debruçamos sobre os materiais didáticos, refletimos sobre os materiais autênticos e delimitamos quais são os audiovisuais que pertencem aos materiais didáticos autênticos. De seguida, como uma parte importante do nosso trabalho,

enumeramos diversos tipos de audiovisuais e as suas funções, vantagens e desvantagens dos audiovisuais e critérios de seleção dos mesmos para promover o desenvolvimento da interação oral. No segundo capítulo, apresentamos a contextualização do estágio pedagógico, seguindo-se a caracterização do público-alvo, bem como a análise das suas necessidades e o delinear do perfil do nível A1.2. De seguida, descrevemos duas aulas do estágio pedagógico em que utilizamos os recursos audiovisuais. No final do capítulo 2 fazemos um balanço do uso de audiovisuais.

Capítulo 1 - Fundamentação teórica

1.1. Delimitação do conceito “interação oral”

A interação oral constitui uma parte integrante da comunicação humana e da aprendizagem de línguas (Oliver & Philp, 2014). No processo de ensino-aprendizagem de uma LE, a interação oral é uma parte importante no desenvolvimento da língua, exercendo uma influência fundamental na vida quotidiana dos alunos, especialmente daqueles que se encontram em ambiente de imersão. Neste sentido, a interação oral é uma componente essencial na aprendizagem e que apela cada vez mais à atenção dos professores de língua, especialmente dos professores de LE. Portanto, é fundamental em primeira instância delimitar o que se entende por “interação oral”.

O QEQR delimita o termo através da descrição da dinâmica dessa ação:

na interacção participam [...] pelo menos dois indivíduos, cuja produção e receção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta. (Conselho da Europa, 2011, p. 36)

Podemos ver que, neste processo, tendo em conta que a produção e receção dos participantes variam, o papel do participante caracteriza-se pela sua alternância; um é falante quando o(s) outro(s) estão a ouvi-lo, e torna-se ouvinte quando o(s) outro(s) estão a falar. Também se refere que existe uma inferência da mensagem no sentido de começar a continuar a conversa em tempo adequado e isso constitui uma parte da dinâmica da interação oral.

Falando sobre a inferência, Berges (2004, p. 900) refere-a também quando descreve que o processo da comunicação oral inclui duas ações: “por un lado, un acto de ostensión (el hablante produce señales lingüísticas físicamente perceptibles por el oyente) y, por otro lado, un acto de inferencia (el oyente contextualiza las señales)”. Só que neste caso a inferência, para além de compreender a inferência do tempo do complemento de enunciação, inclui ainda a compreensão oral contextual dos ouvintes. A autora indica, ainda, que o ato de falar implica duas “capas de información”: “la locución, las palabras enunciadas” e “la intención que tiene

el hablante al emitir las palabras”. Por conseguinte, o ouvinte não só precisa de realizar a receção do discurso literal, mas também tem de contextualizar os enunciados e inferi-los.

Oliver e Philp (2014, Capítulo 1, What is Oral interaction, parágrafo 1) definem, de igual forma, a interação oral da seguinte maneira: “spoken language that takes place between two or more people and, [...] it is the type of speaking and listening that occurs in real time (i.e. in the present) in communicative exchanges (i.e. interactions). [...] [S]ometimes speakers interrupt or talk ‘over’ each other”. Ambos mencionaram a situação na qual os participantes ao falarem, se poderem sobrepor. No entanto, os autores acrescentam ainda a situação em que um interrompe o outro e reforçam que, na interação oral, os atos de falar e de ouvir ocorrem em tempo real, ao contrário da interação escrita, como por exemplo, na troca de cartas, na qual se verifica que a compreensão pode acontecer um mês após a produção. Referem ainda que a interação oral é colaborativa e recíproca, explicando que a natureza complementar da interação oral pode ser simples, como um aluno concordar com o outro, ou complexa, quando envolve mais do que duas pessoas, já que “what one person says depends on, and adds to, what was said before” (Oliver & Philp, 2004, Capítulo 1, What is Oral interaction, parágrafo 3).

Para além disso, os autores mencionados acrescentam três meios de interação oral: através do telemóvel ou telefone, face a face e através da internet (chamada de vídeo). Enumeram ainda alguns cenários comunicativos em que pode ocorrer a interação oral: conversar ao telefone com um amigo, falar com um funcionário da caixa nas lojas, fazer uma reserva no restaurante, fazer pedido num café, etc. No entanto, embora possa ocorrer à distância como através do telefone, a interação oral é, geralmente, feita face a face, sendo que numa situação comunicativa do dia a dia, os utilizadores da língua, para além de comunicarem verbalmente, podem recorrer a códigos não-verbais, tais como: piscar um olho, encolher os ombros, apontar, assobiar, entre outros, e é nestes aspetos não-verbais que se complementa a interação oral. São estas as respostas não-verbais e paralinguísticas a que se refere Oliver e Philp (2014) que, no entanto, reforçam que o aspeto mais significativo da interação oral é o aspeto interativo.

Partindo do acima referido, propomos definir a interação oral como um processo de troca interativa oral em que participam, pelo menos, dois indivíduos cujos papéis de falante e de ouvinte na conversa são intercambiáveis. A produção e receção ocorrem na esmagadora maioria das vezes em tempo real, podendo sobrepor-se, e, por vezes, observar-se um interlocutor interromper o(s) outro(s). Na interação oral que acontece face a face, podem coexistir os códigos verbal, não-verbal e paralinguístico.

No contexto do ensino de LE, a interação oral pode ocorrer não só dentro, mas também fora da sala de aula, particularmente, em ambientes de imersão, que oferecem muitas situações comunicativas reais. O QECR (Conselho da Europa, 2001, pp. 112-113) descreve a interação oral como uma das atividades comunicativas, e nesse enquadramento, apresentam-se as seguintes atividades: transações, conversa informal, discussão informal, discussão formal, debate, entrevista, negociação, planeamento conjunto e cooperação prática com vista a um fim específico.

De facto, quando falamos de interação oral, levanta-se a problemática referente à distinção e relação entre os termos seguintes: competência comunicativa, interação oral e produção oral. Apesar dos conceitos de competência de interação oral e competência de produção oral serem frequentemente referidos como pertencendo à mesma dimensão e como termos semelhantes, tentamos apresentar a diferença entre eles de seguida.

Antes de tudo, é necessário recorrer ao processo de aprendizagem de LEs para saber o que este envolve e qual é a relação entre os componentes que o constituem. No QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 29), consideram-se os aprendentes de uma língua como os principais atores sociais que “têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico”. Aqui, “tarefas” surgem no sentido de que um ou mais indivíduos mobilizam com estratégias e as suas competências ações específicas para atingir um determinado resultado. Neste caso, descreve-se do seguinte modo qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, [...] com o fim de realizarem actividades linguísticas [...] para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. (Conselho da Europa, 2001, p. 29)

Ou seja, na aprendizagem e no uso da língua, utilizam-se “particularmente” competências comunicativas para se realizarem actividades linguísticas.

Então, o que são competências comunicativas? O QECR descreve o termo como as competências que “permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (Conselho da Europa, 2001, p. 29), e consistem em diferentes componentes:

linguística, sociolinguística e pragmática (Conselho da Europa, 2001, p. 34). Dentre os três componentes mencionados, as competências linguísticas centram-se em vários aspetos, tais como, os conhecimentos lexicais, fonológicos e sintáticos, e dizem também respeito à extensão e qualidade dos conhecimentos, à organização cognitiva, ao modo como o conhecimento é armazenado e à sua acessibilidade; as competências sociolinguísticas dizem respeito às condições socioculturais do uso da língua, como por exemplo, as regras do uso da língua que demonstram boa educação, cortesia e respeito. Por fim, as competências pragmáticas referem-se

ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Para além disso, dizem respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. (Conselho da Europa, 2001, p. 35)

Destaca-se também que, comparada com as competências linguísticas, a componente pragmática recebe mais influência das “interacções e dos ambientes culturais” (Conselho da Europa, 2001, p. 35), ou seja, dentre as competências comunicativas, há uns componentes que são mais influenciados pelas interacções e pelos ambientes culturais que apresentam desse modo alguma semelhança com a interacção oral.

No entanto, de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001), as atividades linguísticas “abrangem o exercício da própria competência comunicativa em língua num domínio específico no processamento (recepção e/ou produção) de um ou mais textos, com vista à realização de uma tarefa” (Conselho da Europa, 2001, p. 30). Estas incluem a recepção, a produção, a interacção (ou a mediação no caso da interpretação e tradução). Está bem definido que a interacção e a produção pertencem às atividades linguísticas onde se aplicam as competências comunicativas do aprendente. Portanto, no presente trabalho, quando nos referimos à competência de interacção oral e de produção oral, referimo-nos à competência que os aprendentes têm para realizar atividades de interacção oral e de produção oral. A competência comunicativa, por sua vez, diz respeito aos meios linguísticos que permitem os aprendentes agir/utilizar durante a realização das atividades linguísticas.

Conforme o QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 125), a interacção, quer na oralidade quer por escrito, pertence às atividades linguísticas e “abrange tanto as actividades de recepção e de produção como a actividade única de construção de um discurso comum, ... [as estratégias de recepção e de produção] estão também envolvidas na interacção”. Podemos depreender que

a interação oral compreende a produção oral, mas que a relação entre os dois termos não é apenas de pertença.

Como se refere no QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 36), “aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados”, confirmando, assim, que a interação apresenta diferenças em relação à produção e justificando a distinção entre estes dois conceitos.

Diferente das atividades da interação oral, as atividades da produção oral focalizam-se mais no *output* da língua do aprendente, podendo implicar as atividades de seguida enumeradas (Conselho da Europa, 2001, p. 91): ler um texto em voz alta, falar com base em notas ou comentar dados visuais (diagramas, imagens, quadros, etc.), desempenhar um papel estudado, falar espontaneamente, cantar. Já, o foco da produção oral não é a reação que pode receber, mas é mesmo o ato de produzir, embora existam casos em que haja potenciais ouvintes e *feedbacks*. Por seu turno, a interação oral inclui a compreensão oral e a produção oral, mas não só. O QECR explica este aspeto de forma muito clara:

1. os processos de produção e de recepção sobrepõem-se; enquanto o enunciado do interlocutor, ainda incompleto, é processado, o utilizador inicia o planeamento da sua resposta – com base nas hipóteses relativamente à natureza, ao significado e à interpretação deste enunciado;
 2. o discurso é cumulativo; à medida que a interacção prossegue, os participantes convergem na leitura da situação, desenvolvem expectativas e focam os pontos pertinentes. Estes processos reflectem-se na forma dos enunciados que são produzidos.
- (Conselho da Europa, 2001, p. 135)

E apresenta-se uma imagem de seguida para explicar melhor o processo interativo da interação oral.

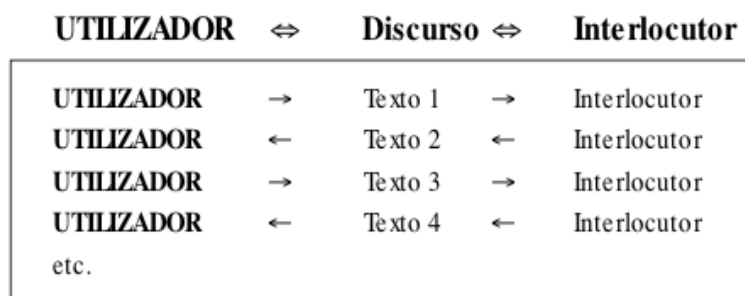


Figura 1: Processo interativo da interação oral (Conselho da Europa, 2001, p. 143)

Aliás, Oliver e Philp (2014) também indicam que a interação oral tem duas naturezas: colaborativa e recíproca, envolvendo a produção e compreensão oral bem como as características não verbais e paralinguísticas: “oral interaction is collaborative in that it is co-constructed by two or more participants and most often reciprocal in nature. It consists of speaking and listening as well as non-verbal and paralinguistic features”.

A característica-chave da interação oral é a interação, ao contrário do que acontece na produção. Nas atividades linguísticas, os exercícios de produção oral servem para treinar um aspecto das competências dos aprendentes, que é o *output*, e as de interação oral centram-se nos aspetos interativos, incluindo a produção oral e a compreensão oral.

Em síntese, a relação entre as competências comunicativa, de interação oral e de produção oral pode ser observada no quadro de abaixo:

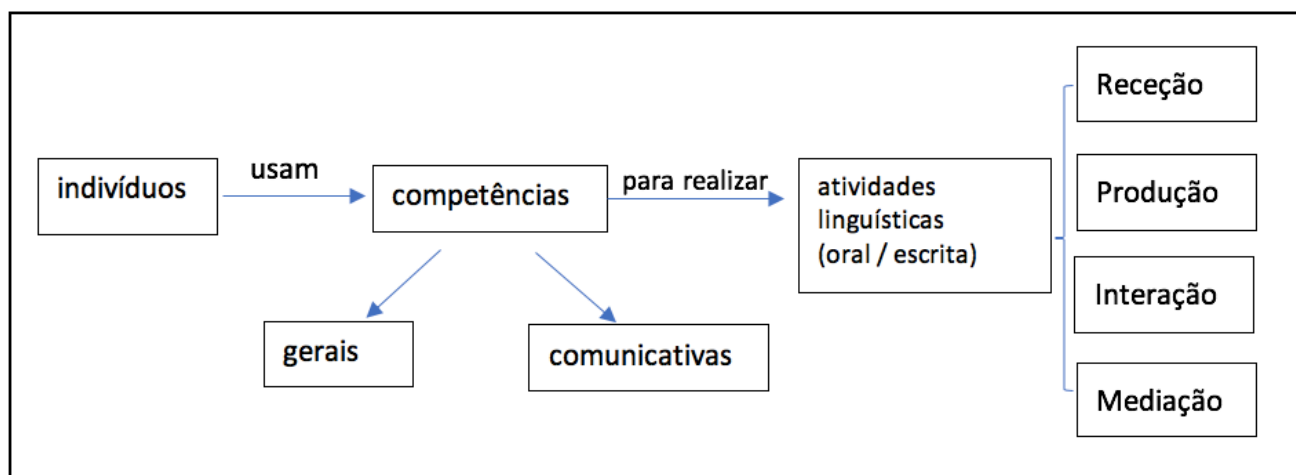


Figura 2: Relação entre as competências comunicativa, de interação oral e de produção oral (adaptado de Conselho da Europa, 2001, p. 29, parágrafo 3)

Constituindo uma parte importante nas aulas de LE, o desenvolvimento da interação oral exige esforço por parte dos professores e dos alunos e neste processo de ensino-aprendizagem, é de salientar o papel dos materiais didáticos que se usam nas aulas.

1.2. Materiais nas aulas de Língua Estrangeira

Vários investigadores refletem sobre a definição de “materiais didáticos”, dada a relevância dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

Vilaça (2009, p. 4) considera que os materiais didáticos exercem a função de “auxiliar a aprendizagem/aluno e, conseqüentemente, auxiliar o ensino/professor”, explicitando, ainda, o significado do verbo *auxiliar*:

Embora não seja possível definir um sentido único para auxiliar, o emprego da palavra parece indicar que os materiais didáticos devem contribuir de formas variadas para que a aprendizagem seja bem-sucedida e, se possível, rápida, prazerosa e significativa. (Vilaça, 2009, p. 7)

O autor, não só esclarece a definição de materiais didáticos, como também menciona que os materiais didáticos são – ao contrário da opinião convencional que sustenta que auxiliam os professores no ensino – significativamente úteis no momento de aprendizagem por parte dos aprendentes e, conseqüentemente, facilitam o processo de ensino encabeçado pelos professores.

Tal como destaca o autor, “[...] as relações entre os materiais, os professores e as tarefas/conteúdos de ensino são dinâmicas, influenciando-se continuamente” (Vilaça, 2009, p. 5).

Porém, de acordo com Bandeira (2009, p. 14), os materiais didáticos podem ser definidos “amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”. Indica também que o material didático compreende o impresso, o audiovisual e as novas tecnologias (Bandeira, 2009, p. 14).

Ambos os pesquisadores advogam que os materiais didáticos são os materiais que se usam no ensino, sendo que, um autor refere que são os que auxiliam o ensino/aprendizagem e o outro considera-os produtos pedagógicos com finalidade didática.

Para além disso, entre os materiais didáticos, há ainda mais dimensões que despertam discussão, como é o caso da sua autenticidade. De acordo com MacWilliam (1990, p. 160, citado por Crawford, 1995, p. 29), o material deve ser autêntico, na medida em que “the language is not artificially constrained, and is, at the same time, amenable to exploitation for language teaching purposes”. A discussão em torno da autenticidade do material didático concerne, no início, ao uso dos livros didáticos. No entanto, como sustenta Crawford (1995), vivemos num mundo de multimédia onde os avanços tecnológicos possibilitam a flexibilidade da distribuição. Graças ao desenvolvimento da tecnologia, há, além dos livros, outros tipos e formas de materiais didáticos, como, imagens, vídeos, canções, etc. Neste caso, o material

didático autêntico difere do material didático produzido particularmente para transmitir um certo conhecimento gramatical. A autenticidade do material diz respeito a produtores, a destinatários, à finalidade e ao próprio conteúdo do material, mas de acordo com Morrow (1977, p. 13, citado por Gilmore, 2007, p. 98), caracteriza-se por ser “a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort”.

A definição de material didático de Vilaça (2011, p. 1020, citado por Vilaça, 2012, p. 52) já inclui o conceito de material autêntico porque, conforme o autor, mesmo selecionando um material que não seja inicialmente designado para a sua utilização na sala de aula, é necessário ter em conta as suas potencialidades didáticas:

Em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência como materiais didáticos. (Vilaça, 2011, p. 1020, citado por Vilaça, 2012, p. 52)

Em síntese, o material autêntico é abrangido pelo conceito de material didático, compreendendo os materiais que não são produzidos para fins pedagógicos usados no âmbito do processo de (ensino-)aprendizagem de línguas e que não são artificiais, como os materiais audiovisuais. Em rigor, falar de audiovisuais inclui produtos que pertencem aos materiais autênticos e outros que pertencem aos didatizados. Os autênticos podem ser, por exemplo, telenovelas, séries, filmes, reportagens na televisão, etc., e os didatizados podem ser, por exemplo, os audiovisuais, em formato CD-ROM adicionados aos livros didáticos, produzidos para mostrar uma conversa produzida para introduzir um determinado conhecimento linguístico. Contudo, no presente trabalho, discutimos apenas os audiovisuais que se enquadram nos materiais autênticos.

1.2.1. Materiais autênticos: audiovisuais

Audiovisual, como o próprio nome sugere, compreende o áudio e o visual no mesmo produto, sendo um nome geralmente atribuído a vários produtos filmados. Bettetini (1996, citado por Bandeira, 2009) argumenta que o conceito de audiovisual reside num produto,

objeto ou processo que se destina a uma troca comunicacional, trabalhando com estímulos sensoriais da audição e da visão. Bandeira (2009) exemplifica o material didático audiovisual em vídeo com as vídeoaulas, videoconferências, teleconferências, o cinema e a televisão. Como a tecnologia evolui muito rapidamente, hoje em dia há mais meios e tipos de recursos audiovisuais que se podem usar como materiais autênticos nas aulas de língua estrangeira. É difícil nomear todos os tipos de vídeos e justificar a autenticidade de cada um e, por isso, tentamos traçar, considerando o princípio da autenticidade e a definição de audiovisual de Bettetini (1996, citado por Bandeira, 2009), o “audiovisual” que usamos no presente trabalho:

1. um produto, objeto ou processo que objetiva a troca comunicacional (Bettetini, 1996, citado por Bandeira, 2009);
2. apresenta estímulos sensoriais da audição e da visão (Bettetini, 1996, citado por Bandeira, 2009) ao mesmo tempo;
3. não é produzido artificialmente para ensinar certo conhecimento linguístico.

Neste caso, consideram-se materiais autênticos de cariz audiovisual os filmes, as telenovelas, as séries, as reportagens televisivas e disponíveis na internet, os vídeos produzidos por *Youtubers*, os vídeos de entrevistas, etc.

Note-se que a definição que tentamos fazer no presente trabalho do termo “audiovisual” se encontra relacionada com o termo material didático autêntico na área do ensino da LE, (ao contrário de uma definição universal de audiovisual de todas as áreas de pesquisa). Na próxima secção do presente relatório o termo audiovisual mantém o mesmo sentido.

1.3. Audiovisuais como materiais em aulas de Língua Estrangeira

Nesta parte, a discussão sobre os audiovisuais como materiais didáticos relaciona-se, em especial, com os aspetos práticos. Vamos apresentar primeiro em 1.3.1. diferentes tipos de audiovisuais e as suas funções, seguindo-se uma reflexão em 1.3.2. sobre as vantagens e desvantagens dos audiovisuais no desenvolvimento da interação oral. Como o presente trabalho se foca na relação entre o desenvolvimento da interação oral e a utilização dos audiovisuais, é fundamental esclarecer que os audiovisuais apresentam mais utilidade nesse aspeto do que outros materiais didáticos. Não quer isto dizer que os outros materiais didáticos não têm vantagens ou não são apropriados, ou que os audiovisuais são os únicos materiais que devem ser usados em aulas de uma LE. A nossa discussão neste trabalho destina-se para promover a compreensão sobre os audiovisuais como um dos recursos habituais em aulas de LE, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da interação oral.

Quando apresentamos as vantagens e desvantagens dos audiovisuais, por um lado, discutimos as vantagens relacionando e considerando as características da interação oral na vida real, uma vez que o objetivo didático da utilização dos audiovisuais é possibilitar aos alunos a competência de realização da interação oral. Portanto, é preferível que os materiais usados nas aulas possam apresentar as características da interação oral; por outro lado, na ótica de uma discussão ancorada na didática, vale a pena ter em conta também a dinâmica do ensino/aprendizagem em aulas de uma LE, como por exemplo, o que os aprendentes querem aprender, de que forma querem aprender, de que maneira aprendem com mais eficácia, etc. Na secção 1.3.3., vamos apresentar alguns critérios da seleção dos audiovisuais que podem ser empregados nas aulas de LE que se destinam ao desenvolvimento da interação oral dos alunos.

1.3.1. Diferentes tipos de audiovisuais e as suas funções

Como se refere em 1.2.1., a delimitação do conceito de “audiovisuais” não pretende listar todas as formas audiovisuais existentes. Na presente parte prefere-se apresentar alguns tipos de audiovisuais mais populares e comuns que consideramos autênticos para serem integrados nas aulas de LE e, como em 1.2.1. já exemplificamos alguns tipos de audiovisuais autênticos, apresentaremos as suas funções de seguida.

1. Filmes, telenovelas e séries: estes produtos audiovisuais demonstram um carácter de narração, organizando-se em torno de diferentes temas. Estes tipos de audiovisuais podem mostrar mais interações orais entre as personagens usando mais expressões frequentemente utilizadas na vida social. Podem construir um ambiente onde os alunos não sejam apenas afetados emocionalmente, mas também culturalmente (Pisarenko, 2017). Portanto, podem ser usados de forma a introduzir certos tópicos, bem como oferecer modelos da interação oral entre pessoas. Também podem potenciar a formulação de hipóteses sobre o que vai acontecer depois da visualização de um clipe (Çakir, 2006).

2. Reportagens da televisão e da internet: são úteis para apresentar eventos e acontecimentos da sociedade, mantendo os alunos atualizados e, ao mesmo tempo, apresentando-lhes a língua-alvo de uma forma mais formal. Também são úteis para introduzir vocabulário e expressões mais técnicas ou de determinadas áreas.

3. Vídeos produzidos por *Youtubers*: o conteúdo deste tipo de vídeos é mais livre, portanto, esses vídeos dão mais facilidade de acesso aos professores porque, mediante determinadas palavras-chave, os professores podem encontrar muitos vídeos à sua escolha. Os *Youtubers* podem não falar a língua-alvo de uma forma clara e padronizada, visto que a língua

que empregam nesses vídeos mostra mais informalidade e variedades e, nesse sentido, podem servir para mostrar as variedades da língua e uma língua mais real.

4. Vídeos de entrevistas: os vídeos de entrevistas podem, por vezes, estar incluídos nas reportagens, mas as entrevistas em si mesmas constituem um tipo de recurso audiovisual que podemos usar. Nas entrevistas, as pessoas falam sobre si próprias ou transmitem as suas opiniões. Assim, revela-se útil, por exemplo, uma atividade na qual os alunos vejam e identifiquem as informações relevantes. Além do mais, a entrevista pode servir como um modelo da conversa.

Em síntese, conforme os diferentes níveis de proficiência do público-alvo e objetivos didáticos, os audiovisuais podem surgir em todos os momentos de uma aula de LE, tais como: introdução de um tópico, apresentação de aspetos culturais da língua-alvo, apresentação de um modelo de interação oral, expansão de vocabulário, etc. Nas aulas do estágio pedagógico foi possível encetar umas dessas atividades, como será tratado no ponto 2.3.

1.3.2. Vantagens e desvantagens dos audiovisuais

É essencial discutir as vantagens e desvantagens dos audiovisuais no desenvolvimento da interação oral em LE, porque os recursos audiovisuais podem ser aplicados em outras áreas, tais como, sociologia, enfermagem, etc. (Berk, 2009). A este propósito, é importante ter em consideração as dinâmicas da interação oral que são potencialmente mais úteis para a vida dos alunos que aprendem uma LE, sobretudo no caso em que os alunos se encontram em contexto de “imersão”, mas também no caso dos alunos que aprendem uma LE no contexto de um país onde esta não é língua oficial ou não tem grande representação. A verdade é que, em ambos os casos, o objetivo é possibilitar aos aprendentes a competência de performar interações orais com falantes da língua-alvo, quer sejam falantes nativos ou não.

Como um material didático autêntico, o recurso audiovisual deve apresentar em alguns aspetos as suas vantagens no contributo para o desenvolvimento da interação oral. Os audiovisuais podem, por exemplo, mostrar uma situação de interação oral nas aulas exibindo as características da interação oral. Por isso, para argumentar sobre as vantagens que têm os audiovisuais, é pertinente considerar a dinâmica da interação oral, resumindo as características e comparando-as com as da interação oral que se apresenta por audiovisuais para ver quais são as vantagens.

Além disso, é ainda fundamental refletir sobre o perfil cognitivo dos alunos, considerando os resultados das pesquisas neurolinguísticas sobre qual a parte do cérebro está

mais ativa quando um indivíduo aprende uma LE. De acordo com pesquisas de neurocientistas, existem diferenças físicas nas redes neuronais na cabeça de cada aluno (Zull, 2002, citado por Berk, 2009), e os professores só podem trabalhar com o que cada aluno traz para a sala de aula (Berk, 2009). Por isso, é pertinente que os professores tenham em conta as características cognitivas da aprendizagem dos alunos, aplicando estratégias mediante os meios apropriados no ensino com o objetivo de maximalizar o efeito do ensino/aprendizagem. Aliás, como material didático, os audiovisuais também mostram as suas vantagens, que os distinguem de outros materiais. De seguida, vamos discutir pormenorizadamente as vantagens e desvantagens que apresentam os audiovisuais no ensino de LE.

1.3.2.1. Vantagens dos audiovisuais

Conforme se demonstrou em 1.1., a interação oral é interativa, colaborativa, recíproca e compreende elementos não verbais e paralinguísticos (Oliver & Philp, 2014). Durante este processo verifica-se a existência de, pelo menos, dois participantes, podendo falar ao mesmo tempo e cujos papéis de falantes e ouvintes podem alternar (Conselho da Europa, 2011); é contextual, tendo em vista que a compreensão oral dos enunciados inclui o processo da inferência conforme o contexto na altura (Berges, 2004). Portanto, a interação oral na vida real é uma inter-relação entre língua, participantes, aspetos emotivos, som e envolvimento do contexto. No entanto, em aulas de LE, a forma como os alunos adquirem os conhecimentos linguísticos para levar a cabo a interação oral é menos vívida do que o que acontece na vida real: os alunos que se encontram em ambiente de “imersão” dispõem de mais acesso à língua-alvo na sua vida, possibilitando o contacto com aspetos sociolinguísticos e culturais, embora os materiais que se usam em aulas não sejam de cariz autêntico; entretanto, os alunos que aprendem uma LE numa sociedade onde a língua-alvo não é necessária para satisfazer as necessidades comunicativas do dia a dia não se expõem bastante à língua-alvo. Neste caso, adquirem um sentido significativo a autenticidade (que mostra como se usa realmente a língua-alvo) e a possibilidade (que facilita eficientemente a aprendizagem de mais aspetos) dos materiais didáticos. Os recursos, quer sejam adaptados didaticamente quer sejam autênticos e não adaptados, que se usam tradicionalmente para o desenvolvimento da competência de interação oral são de cariz gráfico e/ou auditivo, não conseguindo mostrar as características da interação oral na vida real. Os materiais gráficos não contêm som nem imagem e, frequentemente, não mostram os contextos culturais e sociolinguísticos; os recursos de

formato áudio exibem o som, e (os áudios autênticos) podem apresentar todas as características da interação oral, exceto a imagem e os códigos não verbais e paralinguísticos.

Porém, os recursos audiovisuais mostram todas as características da interação oral, e podem fazer-se acompanhar ainda de bandas sonoras para promover a compreensão do público, envolvendo-o no próprio desenrolar da ação. Isto é observável especialmente em telenovelas, séries e filmes.

Face ao exposto, podemos afirmar que os recursos audiovisuais podem contribuir eficazmente para o desenvolvimento da interação oral de uma LE. As vantagens são enumeradas de seguida:

1) os audiovisuais podem levar todas as características da interação oral às aulas de LE, permitindo “teachers and learners to explore the non-verbal and cultural aspects of language as well as the verbal” (Crawford, 1995, p. 29);

2) o elemento visual dos vídeos pode facilitar a compreensão oral. De acordo com Pisarenko (2017, p. 3), os audiovisuais são “based on use of human audio and visual channels of information perception”, permitindo a organização da perceção no valor máximo. De acordo com Crawford (1995, p. 29), “visuals also provide information about the physical context of the interaction”;

3) os audiovisuais podem mostrar aspetos culturais da sociedade da língua-alvo. Nas palavras de Crawford (1995, p. 28), “[...] language, whether it is input or learner output, should emerge from the context in which it occurs”, acrescentando que os audiovisuais, particularmente os vídeos de filmes, telenovelas e séries (dramas) podem fornecer um “joint focus” dos alunos e professores, servindo como trampolim para outros contextos do mundo real, o qual é mais amplo culturalmente do que o que é oferecido na sala de aula;

4) os audiovisuais podem mostrar ainda a utilização sociolinguística da língua-alvo. Através da constatação da relação pessoal dos participantes no vídeo, chama-se a atenção específica para os aspetos sociolinguísticos do uso da língua-alvo, por exemplo, nas situações de fazer pedidos em restaurantes, os clientes usam “queria/gostaria...” para mostrar cortesia;

5) os audiovisuais podem facilitar a memória dos alunos e “grab students’ attention” (Berk, 2009, p. 2). De acordo com Pisarenko (2017), os audiovisuais têm uma influência emocional nos alunos e vão ajudá-los a desenvolver as suas atenções e memórias, e “can be used to communicate with learners at a deeper level of understanding by touching their emotions” (Berk, 2009, p. 3).

Por um lado, é importante referir as vantagens pesquisando as características dos vídeos e comparando-os com os outros materiais didáticos. Por outro lado, também é crucial

considerar as características cognitivas dos indivíduos na aprendizagem de uma LE de forma a analisar as vantagens dos audiovisuais.

Berk (2009), nas suas investigações sobre como um vídeo se processa no cérebro dos alunos, confirma o valor dos audiovisuais como um instrumento didático no processo de ensino/aprendizagem, argumentando as vantagens dos audiovisuais em três aspetos. Em primeiro lugar, através da pesquisa, verbal/linguística, visual/espacial e musical/rítmica que se traduz em três inteligências centrais no cérebro dos alunos, e os audiovisuais podem tocar todas as três inteligências centrais. Em segundo lugar, os dois hemisférios do cérebro dizem respeito a duas maneiras de pensar - verbal e não verbal. Os audiovisuais relacionam-se com ambos os hemisférios. Por último, a teoria das frequências de ondas cerebrais ajuda-nos a compreender que há diferentes níveis de consciência, e as ondas Alpha e Beta são alusivas ao estado dos alunos nas aulas. As ondas Alpha ocorrem quando os alunos estão num estado relaxado de consciência e as Beta ocorrem quando estão em alerta. Os audiovisuais lentos, refletivos e instigantes animam as ondas Alpha e podem auxiliar a memória a longo prazo e os audiovisuais podem chamar a atenção dos alunos, fazendo com que se encontrem mais concentrados e preparados para qualquer atividade que o professor planifique.

Como a multimédia se desenvolve muito rapidamente, o estilo de vida dos cidadãos mudou muito. Os alunos hoje em dia costumam aceder à internet através de vários dispositivos eletrónicos na vida diária. De acordo com Berk (2009, p. 6), os jovens usam 6,5 a 11 horas por dia “multitasking”, ou seja, concretizando várias atividades ao mesmo tempo: ouvir música, jogar no computador, conversar ao telemóvel, enviar mensagens ou publicar no Twitter, assistir a vídeos e/ou à televisão, etc.

Portanto, a utilização dos audiovisuais nas aulas de línguas já não é uma novidade para os alunos hoje em dia, e assim, podemos dizer que uma aula sem a presença de materiais multimédia tende a tornar-se arcaica.

Aliás, como um recurso didático, os audiovisuais ostentam vantagens no desenvolvimento da autonomia da aprendizagem. Nicolaidis e Fernandes (2007, p. 44) reforçam a pertinência da autonomia na aprendizagem, descrevendo-a como “o único conhecimento seguro - o saber procurar conhecimento”. Por conseguinte, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE deve ser considerada quando falamos sobre os materiais didáticos. Como a tecnologia evolui rapidamente, a multimédia está cada vez mais acessível ao público em geral. Como um recurso autêntico da língua-alvo, os audiovisuais são fáceis de obter pelos alunos, portanto, fora da sala de aula, quando os alunos quiserem aprender a língua, poderão fazê-lo através da visualização de audiovisuais na internet ou na televisão,

possibilitando-lhes a autonomia da aprendizagem. Essa vantagem destaca-se ainda mais nos casos em que os aprendentes moram fora do país da língua-alvo.

1.3.2.2. Desvantagens dos audiovisuais

Para discutir as desvantagens dos audiovisuais no desenvolvimento da interação oral dos alunos, é importante destacar que, utilizado cuidadosamente e apropriadamente, qualquer recurso didático pode mostrar mais vantagens do que desvantagens, ou seja, sem utilização adequada nem tratamento cuidadoso, qualquer material didático pode causar um efeito negativo no ensino/aprendizagem. Como afirma Çakir (2006, p. 67), “all audio-visual materials have positive contributions to language learning as long as they are used at the right time, in the right place”. Nesse sentido, quando discutimos as desvantagens de audiovisuais no desenvolvimento da interação oral, não pretendemos enumerar todas as situações da má utilização de audiovisuais. Em vez disso, discutimos as desvantagens focalizando os aspetos que facilitam menos o ensino/aprendizagem dos professores e dos alunos embora sejam utilizados apropriadamente. Pretendemos apresentar as desvantagens da utilização dos audiovisuais em quatro aspetos.

1) Acrescenta mais trabalho aos professores e é demorado: demora muito tempo seleccionar e editar um vídeo adequado e sobre um tópico preciso, e editar vídeos, o que requer competências digitais por parte dos professores.

2) Quando assistem aos vídeos, os alunos tendem a compreender os vídeos através do elemento visual ignorando a própria língua-alvo. Como os audiovisuais compreendem muitos aspetos não verbais e paralinguísticos, é possível que a sua atenção recaia no facto ter uma ideia geral do significado e, neste caso, os alunos podem perceber apenas parte do conteúdo. Portanto, exigem-se mais exercícios complementares para trabalhar diferentes competências em vários níveis de dificuldade.

3) Pode causar pânico aos alunos: de acordo com Pisarenko (2017, p. 5), “[...] video films in a foreign language often represent difficulty for students of technical specialties because of great volume of a language and speech material (Corbalan et al. 2011)”. Neste caso, é provável que os alunos fiquem menos motivados para realizar a atividade de seguida porque estão inibidos pela dificuldade.

4) Existe o risco de usar os audiovisuais sem ter em vista um objetivo pedagógico (Mitchell, 1989, 1997, citado por Pisarenko, 2017). É essencial que os professores reconheçam

o valor instrumental dos audiovisuais para alcançar um objetivo didático, evitando o caso de usar os vídeos servindo sem uma finalidade concreta, planejada e refletida.

Através da discussão acima, podemos verificar que a utilização de audiovisuais apresenta mais vantagens do que desvantagens.

1.3.3. Critérios da seleção dos recursos audiovisuais

A boa utilização dos audiovisuais relaciona-se intimamente com a forma como se usam, portanto, para evitar a situação em que os audiovisuais, em vez de serem um meio didático se tornam o fim, é essencial estabelecer uma série de critérios de seleção dos recursos audiovisuais.

Estes critérios podem ser pré-produzidos e/ou os professores criam os seus próprios critérios referindo os pré-produzidos ou não. Por exemplo, para atingir um objetivo de caráter linguístico, podem existir vários vídeos que contemplem o material linguístico em foco. Porém, obviamente, o professor não vai usufruir de todas as opções porque, caso contrário, a aula vai ser exaustiva. Neste caso, o professor deve visualizar e comparar os vídeos de forma a identificar o mais adequado.

Desta forma, os audiovisuais que se usam nas aulas de LE, como um componente dos materiais didáticos, têm de ser selecionados cuidadosamente de acordo com alguns critérios, e além disso, como no presente trabalho visamos discutir, a utilização dos audiovisuais nas aulas de LE para desenvolver a interação oral, também é pertinente considerar se os audiovisuais que se pretendem usar ajudam no desenvolvimento do aspeto aludido. Tendo em conta todos estes fatores, na presente parte, apresentamos e justificamos os critérios de seleção dos recursos audiovisuais.

1.3.3.1. Os critérios de seleção do ponto de vista dos materiais didáticos

Littlejohn (2011) e Mann e Copland (2015) mencionam a relevância da análise antecipada dos materiais à disposição na seleção dos materiais didáticos, relacionando com as necessidades dos professores e dos alunos. É fundamental explorar as necessidades antes de criar um conjunto de critérios de seleção de materiais didáticos.

A análise de necessidades compreende três componentes principais: a caracterização do público-alvo, as competências de que os alunos precisam para atingir os seus objetivos e as preferências e os interesses dos professores. Primeiro, a caracterização do público-alvo inclui as informações básicas do público-alvo, não se limitando às mesmas: idade, sexo, nível da

língua-alvo, hábitos de aprendizagem, motivação, interesses etc. Mann e Copland (2015) demonstram que, para além de uma análise das necessidades baseada na caracterização dos alunos, um aspeto fundamental é a pesquisa “of the systems and skills” (Mann e Copland, 2015, p. 5) que os alunos precisam para atingir seus objetivos. O esclarecimento do conceito de “systems” é semelhante às competências comunicativas do QECR (Conselho da Europa, 2011), que inclui as competências linguísticas e pragmáticas, e o conceito de “skills” são as competências da compreensão/produção oral/escrita. Em terceiro lugar, as preferências e os interesses dos professores são considerados igualmente importantes na análise. Os autores propõem uma observação crucial sobre o papel dos professores na seleção de materiais: o grau de ajuste entre os materiais e os professores, exemplando as três questões que levam em conta - Quão adaptáveis/flexíveis são os materiais? Quanto apoio e guia é que dão os materiais aos professores? Até que ponto a abordagem pedagógica preferida do professor se alinha com a dos materiais? Considerando as características dos recursos audiovisuais, a primeira questão pode incluir também a acessibilidade dos audiovisuais, neste caso, os recursos audiovisuais que têm acesso livre na internet para descarregar e editar legalmente são os mais ideais.

Para analisar os materiais, Mann e Copland (2015, p. 9) mencionam que é útil ter uma “checklist”: os professores podem usar *checklists* pré-produzidas ou podem optar por usar próprias, registando e comparando os materiais seguindo certos descritores. Os autores referem que quatro constructos são úteis: análise, avaliação, geral e específico. Tomlinson (2012, p. 148, citado por Mann & Copland, 2015) explica a diferença entre a análise e a avaliação. Considera que a análise é objetiva porque identifica as características estáveis (por exemplo, qual é o objetivo didático do material, se é bem definido; a quantidade dos exercícios escritos da compreensão oral e a quantidade das atividades da compreensão oral; etc.) enquanto a avaliação é subjetiva porque depende de fatores contextuais para avaliar o efeito dos materiais em uso, os quais podem mudar, tal como a idade dos alunos da turma, a dimensão da turma, etc. Além disso, a análise dos materiais deve ter lugar antes de os materiais serem selecionados, enquanto que a avaliação deve ser feita antes, durante e após a utilização dos mesmos. Os outros dois constructos geral e específico dizem respeito respetivamente às características essenciais dos materiais didáticos de boa qualidade e ao contexto do ensino de cada professor e aos aspetos dos materiais que se fazem bem-sucedidos no contexto.

As características essenciais dos materiais didáticos de boa qualidade são discutíveis, mas são reconhecidas características como serem atraentes, exatos, que compreendem instruções claras, atividades didáticas úteis, etc. O constructo específico indica o contexto do professor, dizendo respeito aos aspetos dos materiais que os tornam bem-sucedidos no

contexto. Os autores fornecem uma classificação dos critérios em quatro secções: critério analítico geral, critério avaliativo geral, critério analítico específico, critério avaliativo específico, ordenando-os com dois graus – essencial e desejável. No enquadramento da classificação, os professores podem combinar as classificações com o que obtêm na análise das necessidades, criando contextualmente um conjunto de critérios na seleção dos materiais didáticos para fins específicos.

Neste sentido, combinamos essa lógica com o contexto de seleção de materiais audiovisuais: os recursos audiovisuais que se pretendem usar devem ostentar correspondência à análise contextual das necessidades, às características gerais dos materiais didáticos de boa qualidade e à preferência e aos interesses dos professores, por exemplo, para uma turma que quer interagir melhor com a sociedade de acolhimento, a competência de interação oral é necessária. Assim, na seleção dos audiovisuais, encontram o “best match” (Mann & Copland, 2015, p. 4), o audiovisual que facilita mais a interação oral dos alunos apresentando as características dos materiais de boa qualidade e correspondendo à preferência dos professores.

Além disso, Nicolaides e Fernandes (2007, p. 65) salientam a importância da autonomia, ao afirmarem: “Quando se reprime ou ignora autonomia, o que ocorre é apenas a imposição da opinião dominante”. Embora se discuta para ajudar a seleção dos materiais didáticos pré-produzidos, vale a pena selecionarmos fatores que se levam em conta na análise da autonomia dos materiais didáticos que servem também na seleção dos recursos audiovisuais:

1) “foco na forma” (Nicolaides & Marx, no prelo, citado por Nicolaides & Fernandes, 2007, p. 49): o material didático deve auxiliar os aprendentes no momento de “deduzir regras sobre a forma de como a língua funciona” (Nicolaides & Marx, no prelo, citado por Nicolaides & Fernandes, 2007, pp. 49-50), em simultâneo de “dedicar espaço para a gramática” (Nicolaides & Marx, no prelo, citado por Nicolaides & Fernandes, 2007, p. 50), apoia “a exploração do significado semântico” (Nicolaides & Marx, no prelo, citado por Nicolaides & Fernandes, 2007, p. 50), “as intenções dos falantes” (Nicolaides & Marx, no prelo, citado por Nicolaides & Fernandes, 2007, p. 50) e os aspetos culturais;

2) “auto-avaliação e automonitoramento” (Nicolaides & Marx, no prelo, citado por Nicolaides & Fernandes, 2007, p. 50): tal como os autores indicam, esses são processos inevitáveis para “complementar o aprendizado autónomo, em que o aprendiz deve ser capaz de avaliar seus conhecimentos e verificar quais os aspectos de cuja melhoria depende para aprimorar seu desempenho” (Nicolaides & Marx, no prelo, citado por Nicolaides & Fernandes, 2007, p. 50). Neste sentido, quando falamos de recursos audiovisuais, podemos depreender que será melhor que os audiovisuais que pretendemos usar compreendam, para além dos novos

conhecimentos da língua-alvo, os conhecimentos aprendidos, pois os alunos podem tentar deduzir o conteúdo desconhecido identificando o que já conhecem.

1.3.3.2. Os critérios da seleção do ponto de vista dos audiovisuais

Berk (2009, p. 7) sugere os três seguintes critérios que devem ser considerados na seleção de audiovisuais: primeiro, as características dos alunos, segundo, o “offensiveness” (Berk, 2009, p. 7) do vídeo, terceiro, a estrutura do vídeo. As características referem-se às informações contextuais do público-alvo, tal como a idade, as línguas dominantes, a etnia, o sexo, o nível dos alunos, etc. Mann e Copland (2015) designam essas características de aspetos específicos do contexto local, e acreditam que essas informações devem ser consideradas na seleção dos materiais didáticos. A par de se utilizar como um recurso didático, é pertinente reconhecer que os audiovisuais são produzidos como obras artísticas independentes, portanto, a visualização dos audiovisuais ao público obedece a certas regras legais e morais. Quando selecionamos os materiais audiovisuais, é essencial constatar se o vídeo é adequado para passar aos alunos, tal como destaca o autor. O vídeo que se pretende usar, em vez de impedir a aprendizagem deve facilitá-la. Os vídeos que podem ofender os alunos podem ser estes (para citar apenas alguns exemplos): “put-downs or ridicule of females, racial and ethnic groups, professions, politicians, and celebrities; mental or physical abuse of anyone; drug use; and other offensive content”. (Berk, 2009, p. 7).

Já a estrutura do vídeo diz respeito a quatro aspetos relevantes:

1) a duração: o autor advoga que o audiovisual deve ser o mais curto possível; um audiovisual de três minutos já é suficiente, a menos que seja exigida a longa duração para fins específicos.

2) o contexto: a língua que se usa no audiovisual tem de ser autêntica.

3) “*action/visual cues*”: as ações das personagens devem estar relacionadas diretamente com o propósito.

4) número de personagens: deve ser o mínimo no que diz respeito à quantidade de personagens, sendo que as essenciais bastam para fazer sentido, e as que estão a mais devem ser eliminadas.

Partindo do acima referido, para usar os audiovisuais, o professor precisa, por vezes, de editar os vídeos para utilizá-los mais eficientemente. Porém, é primordial lembrar que os vídeos editados devem manter a própria coerência e lógica, correspondendo aos critérios discutidos acima em simultâneo.

Considerando a discussão apresentada em 1.3.3.1. e 1.3.3.2., tentamos agora fazer uma síntese dos critérios úteis quando se pretende utilizar os recursos audiovisuais nas aulas de LE:

- 1) O vídeo que se pretende usar não deve conter possível conteúdo ofensivo para os alunos;
- 2) A língua que se usa no audiovisual tem de ser autêntica, do dia a dia;
- 3) O vídeo deve apresentar eficácia: com a mínima duração, complexidade e necessidade de edição, manifestando o máximo conteúdo relevante e útil, não confundindo os aprendentes;
- 4) Os recursos audiovisuais que se pretendem usar devem ir ao encontro da análise contextual das necessidades da turma, das características gerais dos materiais didáticos de boa qualidade e da preferência e interesses dos professores;
- 5) É preferível que os recursos audiovisuais veiculem a autonomia da aprendizagem, particularmente no sentido de auxiliar a dedução de regras sobre a forma como a língua funciona e de propiciar a autoavaliação e automonitoramento.

Este conjunto de critérios vai continuar a ser aplicado em 2.2. e 2.3. para justificar a seleção de recursos audiovisuais.

Capítulo 2 - Implementação didática em aulas de Português Língua Estrangeira

2.1. Contextualização do estágio pedagógico

O estágio pedagógico foi realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) durante o ano letivo 2017/2018. Enquadrado no curso do Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira (MPLE), o mesmo estava inserido no Curso Anual de Português para Estrangeiros e era destinado ao público em geral que se encontrava a aprender a língua portuguesa como uma LE para fins diversos, durante a sua estadia em Portugal. O ano letivo 2017/2018 dividiu-se em dois semestres, tendo a professora estagiária lecionado em duas turmas diferentes do mesmo nível (A1.2), conforme o QECR (Conselho da Europa, 2011).

No início de cada semestre, a professora orientadora distribuiu um inquérito¹ aos alunos, de modo a apurar as informações básicas dos mesmos, como por exemplo a idade, o sexo, a(s) língua(s) materna(s) e estrangeiras que dominam, as habilitações académicas, as experiências relativas à aprendizagem da língua portuguesa, as dificuldades que tiveram na aprendizagem anterior de português, os interesses pessoais, as expectativas, motivações da aprendizagem, entre outros. De seguida, a professora orientadora ajustou o inquérito conforme a necessidade de pesquisa do relatório da professora estagiária. Exemplo disso é o facto de no inquérito distribuído no segundo semestre, a professora ter adicionado uma questão acerca das preferências dos alunos no que se refere aos materiais didáticos. Na fase da planificação de cada regência, a professora estagiária entregou primeiro uma planificação simplificada à professora orientadora, que depois de corrigida e aprovada pela professora, foi expandida para um guião de aula mencionando os materiais didáticos relevantes e um questionário de *feedback* para os alunos preencherem depois da leção da unidade didática.

2.2. Caraterização do público-alvo

A caraterização do público-alvo, para além de ser uma apresentação das turmas nas quais a professora estagiária lecionou, constitui uma parte primordial da planificação das unidades didáticas, particularmente, na seleção dos materiais didáticos (Mann & Copland, 2015). Portanto, enquanto se enumera o contexto de ensino de português na FLUP, apresenta-

¹ Os dois inquéritos dos dois semestres do ano letivo 2017/2018 veem-se no Anexo 1 e 2.

se também a análise das necessidades dos alunos das duas turmas e o perfil do nível em que se encontravam inseridos.

2.2.1. Contexto das turmas lecionadas

Como referido anteriormente, o estágio pedagógico realizou-se junto de duas turmas do nível A1.2 no ano letivo 2017/2018. No início do curso nos dois semestres, a professora orientadora distribuiu inquéritos de informações aos alunos para preencherem e devolverem à professora orientadora. Depois da recolha, a professora orientadora partilhou os dados com a professora estagiária para que esta pudesse analisar melhor as características dos alunos. Os dados presentes a seguir foram organizados de acordo com os inquéritos recolhidos.

A turma do 1º semestre era constituída por vinte e quatro elementos, oriundos de vários pontos do mundo, trazendo diferentes línguas, culturas e histórias, encontrando-se em ambiente de “imersão”, em Portugal. Os elementos eram das seguintes nacionalidades: alemã/norte-americana (1), chinesa (2), coreana (1), cubana (1), equatoriana (1), eslovaca (1), espanhola (2), francesa (5), grega (1), inglesa (1), italiana (1), japonesa (1), mexicana (1), russa (1), síria (1), tailandesa (1), ucraniana (1) e venezuelana (1). As línguas maternas dos estudantes eram: alemão, árabe, chinês, coreano, eslovaco, espanhol, francês, inglês, japonês, russo e tailandês. Relativamente à língua(s) estrangeira(s) que sabem, a maioria dos alunos sabia falar bem inglês. Em relação à situação da estadia em Portugal, a maioria dos alunos não vivia em Portugal há muito tempo. Até outubro de 2017, havia dois alunos no país há 5 anos, um elemento há 3 anos, um elemento vivia no país há 2 anos, dois elementos viviam no país há mais ou menos 1 ano e meio enquanto que 15 elementos não viviam em Portugal há mais de 1 ano; e três elementos não viviam há mais de um mês. Como se vê no gráfico 1, os elementos que viviam em Portugal há menos de 1 ano ocupam cerca de 78% do número total dos alunos.

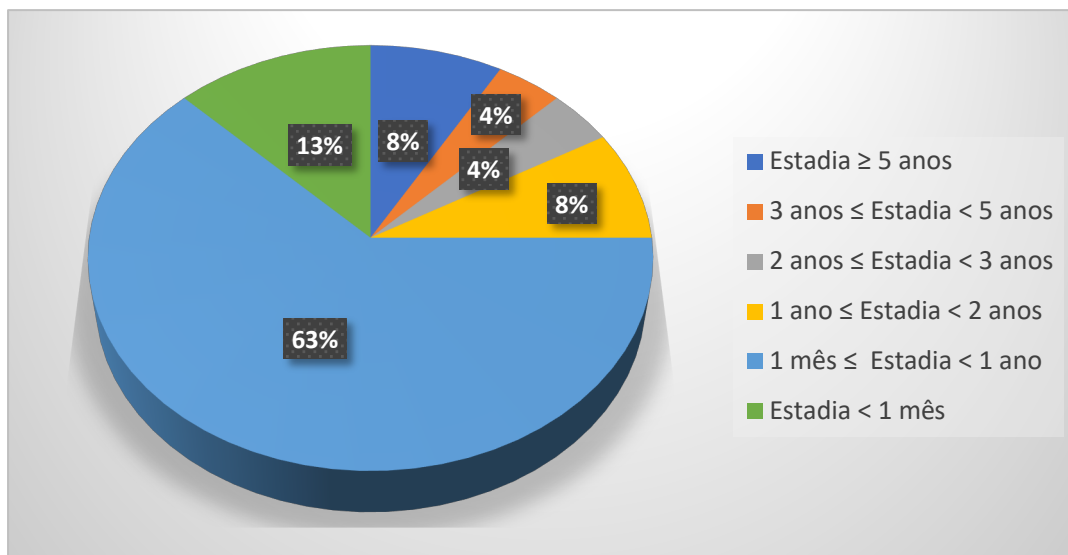


Gráfico 1: Há quanto tempo os alunos da turma do 1º semestre estão em Portugal.

A turma do 2º semestre era composta por doze elementos das seguintes origens: dinamarquesa (1), equatoriana (1), francesa (1), indonésia (1), inglesa (1), iraniana (1), irlandesa (1), japonesa (1), russa (2), turca (1) e ucraniana (1). As línguas maternas dos alunos eram: dinamarquês, espanhol, francês, indonésio, inglês, japonês, persa, russo e turco. Relativamente ao domínio de LE, a maioria dos alunos disse que sabia falar muito bem inglês como LE.

De acordo com o enquadramento do Curso Anual de Português Língua Estrangeira de A1.2 apresentado no site da FLUP, o curso destina-se a alunos estrangeiros que são falantes nativos de espanhol, italiano e romeno ou têm um conhecimento aprofundado de uma dessas línguas, ou, ainda, que têm conhecimentos equivalentes ao nível A1.1 (de sessenta horas). Relativamente à situação da presente turma, a maioria dos alunos já tinha participado no Curso Anual de Português para Estrangeiros de A1.1, à exceção de apenas três elementos que ficaram colocados neste nível porque realizaram o exame diagnóstico do curso. No caso de um outro elemento, este tinha realizado um curso de A1.1 noutra instituição. Sobre a situação da estadia em Portugal, a maioria dos alunos não vivia em Portugal há muito tempo. Até fevereiro de 2018, só um elemento vivia no país há 7 anos enquanto os restantes não viviam há mais de 10 meses, entre eles: cinco elementos viviam em Portugal há mais de 5 meses, mas menos de 10 meses; cinco elementos viviam há mais de 1 mês mas menos de 5 meses. Um aluno não indicou dados sobre a sua estadia. Como se vê no gráfico 2, cerca de 84% dos estudantes não viviam em Portugal há mais de 1 ano. Deduzindo dessa situação, supomos que a maioria dos alunos dessa turma não estava muito em contacto com a língua-alvo e, de acordo com

conversas em sala de aula com os alunos, no decurso das aulas, foi possível perceber que a maioria não usava a língua-alvo para comunicar no seu dia a dia.

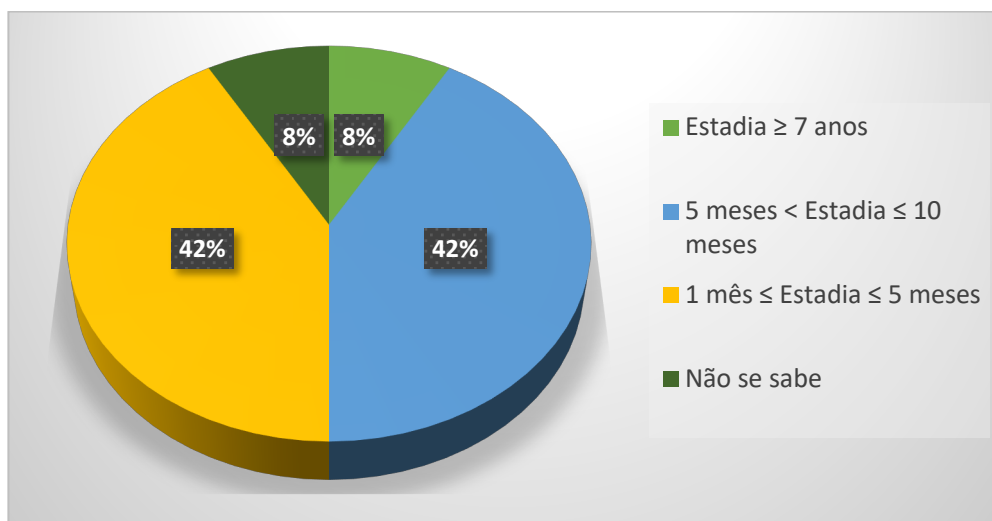


Gráfico 2: Há quanto tempo os alunos da turma do 2º semestre estão em Portugal.

2.2.2. Análise das necessidades

Tal como referem Mann e Copland (2015), o contexto local influencia muito a forma como se realiza o ensino/aprendizagem. Antes de escolher os materiais didáticos, é importante realizar uma análise das necessidades. Além das informações básicas referidas no inquérito que é distribuído no início do curso, deve-se ter em conta uma análise das motivações e dos interesses dos alunos, através da qual podemos perceber quais as competências que os alunos precisam de desenvolver mais e de que forma podemos facilitar a sua aprendizagem.

No 1º semestre do ano letivo 2017/2018, o inquérito distribuído incluiu as seguintes informações: o nome, a idade, o sexo, a(s) língua(s) materna(s) e língua(s) estrangeira(s) que dominam, as habilitações académicas, as experiências relativas à aprendizagem da língua portuguesa, as dificuldades que tiveram na aprendizagem anterior de português, os interesses nos tempos livres, as expectativas e motivações da aprendizagem, o contacto dos alunos, etc. No 2º semestre, devido à necessidade de pesquisa da aluna estagiária, tendo em conta as sugestões da professora coorientadora e da aluna estagiária, a professora orientadora acrescentou a questão da preferência dos tipos materiais didáticos. Deste modo, pretendemos apresentar nesta parte as motivações e os interesses dos alunos das duas turmas. Os interesses dizem respeito principalmente às atividades que os alunos gostam de fazer nos tempos livres: os alunos podiam escolher atividades de sete categorias principais, tais como ler, praticar desporto, conviver com amigos, ver televisão, ir ao cinema, jogar no computador, ouvir música

e outros. Para apresentar os dados de maneira mais focada, vamos apenas enumerar os dados relativos a ver televisão e ir ao cinema. Como no inquérito do 2º semestre se acrescentou a pesquisa acerca da preferência dos materiais didáticos, a apresentação dos interesses dos alunos do 2º semestre vai compreender também essas preferências. Em síntese, a presente secção vai dividir-se em duas partes, cada uma correspondendo a um semestre, subdividindo-se cada parte na análise da motivação e dos interesses dos estudantes.

2.2.2.1. 1º semestre

No que concerne à motivação dos alunos para aprender a língua portuguesa, entre os vinte e quatro elementos, onze (aluno 1 a 11) apresentaram, na motivação para a aprendizagem da língua portuguesa, interesse em conseguir um trabalho enquanto quatro elementos mostraram também a necessidade de aprofundamento dos seus estudos em Portugal (Aluno 1, 3, 9 e 10), como se apresenta na tabela 1.

| | |
|---|---|
| Aluno 1 (sociólogo, 35 anos) | <i>"Eu voy a trabalhar e pesquisar aqui por 3 anos."</i> |
| Aluno 2 (cenógrafa, 35 anos) | <i>"Porque vivo em Portugal e gostaria de (eventualmente) começar a trabalhar."</i> |
| Aluno 3 (estudante, 26 anos) | <i>"→ Agora vivo em Portugal → Falar com as pessoas → Poder encontrar um trabalho. → Estudo um mestrado"</i> |
| Aluno 4 (estudante, 21 anos) | <i>"Conocer pessoas nativas e poder falar com fluidez, poder trabalhar, enviar emails"</i> |
| Aluno 5 (médico, 28 anos) | <i>"- Trabalhar como um médico em Portugal. "</i> |
| Aluno 6 (médica, 28 anos) | <i>"Éu quero poder examinar-me como médica em português."</i> |
| Aluno 7 (trabalhadora social, 31 anos) | <i>"quero viver aqui e também trabalhar aqui. Mais tarde, eu gostará de ser profesora de francês para adultos estrangeiros."</i> |
| Aluno 8 (urbanista, 24 anos) | <i>"para o meu trabalho, quero falar português com as minhas colegas"</i> |
| Aluno 9 (estudante, 24 anos) | <i>"Trabalhar no turismo em Argentina e Espanha (→ turistas do Brasil de Portugal)"</i> |
| Aluno 10 (estudante, 25 anos) | <i>"I want to add another language to my skills to be more interesting in my work field: Wine Tourism. It's important to be able to interact with consumers in their language."</i> |
| Aluno 11 (estudante, 28 anos) | <i>"I plan to work in Portugal I would like to communicate with portuguese people"</i> |

Tabela 1: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 1º semestre I.

A par dos alunos 1, 3, 4, 9 e 10, mais três elementos (Aluno 12 a 14 na tabela 2) apresentaram como motivação satisfazer necessidades académicas.

| | |
|----------------------------------|---|
| Aluno 12 (arquiteto, 26 anos) | <i>"conhecer la cultura portuguesa. Queria acabar o meu mestrado de artes plásticas."</i> |
| Aluno 13 (estudante, 19 anos) | <i>"Porque preciso de fazer ás provas nacionais de Matematica, Biologia - geologia, fisica - Quimica para ingressar ao faculdade de medicina"</i> |
| Aluno 14 (treinador, 22 anos) | <i>"- Para compreender aulas de mestrado" "- Para treinador jogadores em portuguese."</i> |

Tabela 2: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 1º semestre II.

Entre todos os elementos apresentados, podemos ver que as motivações dos alunos não eram unânimes. Podemos observar a partir do questionário que quase todos os alunos mostraram vontade de se integrarem na sociedade do país de acolhimento; onze elementos aprendiam a língua por viverem ou quererem viver em Portugal e, para além dos alunos 2 e 4, havia mais nove elementos com o mesmo desejo (alunos 15 a 23 na tabela 3).

| | |
|----------------------------------|---|
| Aluno 15 (estudante, 23 anos) | <i>"Porque eu queria viver em Portugal depois acabo o meu mestrado na Éslovaquia e para comunicar com o meu namorado em português."</i> |
| Aluno 16 (estilista, 44 anos) | <i>"Eu quero faser cartaó para carro. Eu quero mais estudar... arcitectura"</i> |
| Aluno 17 (estudante, 24 anos) | <i>"I want to understand lecture in my faculty and I already spend a lot of my time here, so I want"</i> |
| Aluno 18 (31 anos) | <i>"Porque vivo no Portugal."</i> |
| Aluno 19 (manager, 34 anos) | <i>"Eu quero compreendere falar mais em portugues com minha familia e otras portugues pessoas"</i> |
| Aluno 20 (arquiteto, 29 anos) | <i>"Quero viver e trabalhar em Portugal"</i> |
| Aluno 21 (estudante, 34 anos) | <i>"Para entender melhor a cultura e paticipação do cotidiano"</i> |
| Aluno 22 (piloto, 35 anos) | <i>"Independência e respeito do meu país anfitrião"</i> |
| Aluno 23 (estudante, 28 anos) | <i>"I plan to work in Portugal I would like to communicate with portuguese people"</i> |

Tabela 3: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 1º semestre III.

Um elemento (aluno 24) explicou na tabela 4 a sua motivação como curiosidade.

| | |
|----------------------------|----------------------|
| Aluno 24 (escritor, 36) | <i>“curiosidade”</i> |
|----------------------------|----------------------|

Tabela 4: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 1º semestre IV.

Em relação aos interesses dos alunos (ver os gráficos 3 e 4), apresentamos apenas as opções que assinalaram em relação à visualização de audiovisuais. Entre todas as atividades, há duas relativas a ver televisão e ir ao cinema. Treze elementos entre vinte e quatro escolheram ambas as atividades, nove escolheram uma, dois elementos não escolheram nenhuma das opções. Embora seja um questionário acerca dos interesses nos tempos livres, podemos deduzir que a maioria dos alunos dessa turma não apresenta resistência aos audiovisuais.



Gráfico 3: Interesse dos alunos da turma do 1º semestre em relação à visualização de audiovisuais I.

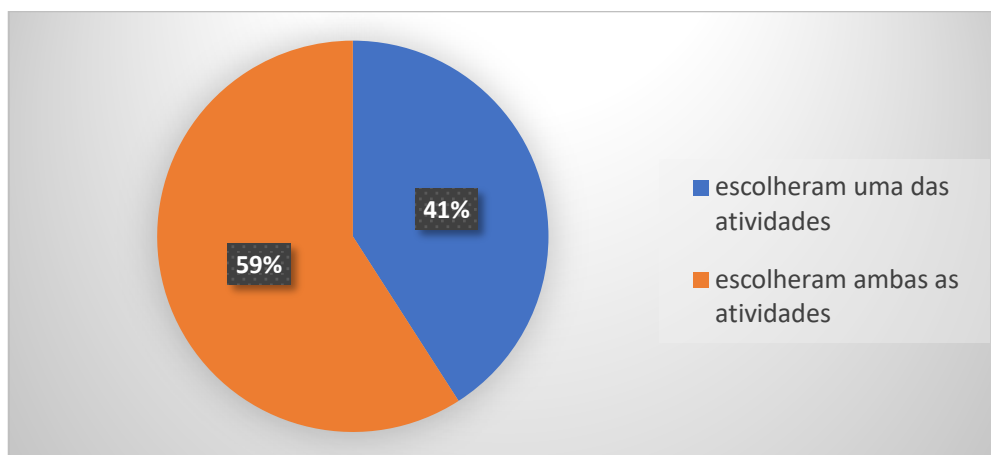


Gráfico 4: Interesse dos alunos da turma do 1º semestre em relação à visualização de audiovisuais II.

2.2.2.2. 2º semestre

Relativamente à motivação da aprendizagem da língua portuguesa dos alunos dessa turma, entre os doze elementos, seis elementos (aluno 1 a 6, na tabela 5) mostraram definitivamente vontade de aprender português para viver em Portugal.

| | |
|--|---|
| Aluno 1 (ex-enfermeira, 60 anos) | <i>"Eu sou novo família. Vocês são portugueses. Eu quero falo e compreendo lingua português."</i> |
| Aluno 2 (publicitária, 29 anos) | <i>"Espero envolver-me na sociedade e assim poder crescer como profissional e pessoa."</i> |
| Aluno 3 (estudante, 26 anos) | <i>"... E também para poder ter um emprego aqui."</i> |
| Aluno 4 (estudante, 40 anos) | <i>"- conseguir falar e compreender pessoas; - conseguir trabalhar nesta país"</i> |
| Aluno 5 (professor, músico, artista, 25 anos) | <i>"... quero viver aqui"</i> |
| Aluno 6 (secretária, 42 anos) | <i>"Vou viver em Portugal e o meu marido é português."</i> |

Tabela 5: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 2º semestre I.

Dois elementos (aluno 7 a 8 na tabela 6) apresentaram a motivação de aprender a língua para se integrarem no país de acolhimento.

| | |
|----------------------------------|--|
| Aluno 7 (estudante, 21 anos) | <i>"Por que estou aqui, então quero integrar no país..."</i> |
| Aluno 8 (jornalista, 48 anos) | <i>"Gostaria de me compreender com a sociedade e fazer parte dela"</i> |

Tabela 6: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 2º semestre II.

Quatro elementos (aluno 5, 7, 9 e 10 na tabela 7) alegaram aprender português por necessidade académica.

| | |
|--|--|
| Aluno 5 (professor, músico, artista, 25 anos) | <i>"Estou estudando em português (e inglês)... "</i> |
| Aluno 7 (estudante, 21 anos) | <i>"... e depois meus cursos são em português."</i> |
| Aluno 9 (estudante, 29 anos) | <i>"Estudo história de Portugal."</i> |
| Aluno 10 (estudante, 23 anos) | <i>"Para estudar na universidade"</i> |

Tabela 7: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 2º semestre III.

Um elemento explicou a sua motivação como interesse pessoal, mas expôs na resposta sobre a expectativa do curso que tinha a necessidade de usar a língua portuguesa no seu trabalho (vê-se na tabela 8).

| | |
|--|---|
| Aluno 11 (médica/patologista, 45 anos) | |
| Motivação | Expectativa |
| <i>"Geralmente, eu gosto muito de aprender línguas."</i> | <i>"Apreender and falar Portuguese e ser confortável de usar no trabalho"</i> |

Tabela 8: Motivações para aprender português dos alunos da turma do 2º semestre IV.

Um elemento (Aluno 12, estudante, 33 anos) não explicou a sua motivação.

A respeito dos interesses desta turma, apresentamos primeiro os interesses dos alunos acerca das atividades relativas a ver televisão e ir ao cinema. Entre os doze elementos, nove deles escolheram ambas as atividades, dois uma das atividades e um elemento não escolheu nenhuma das atividades. A percentagem vê-se no gráfico 5 e 6.

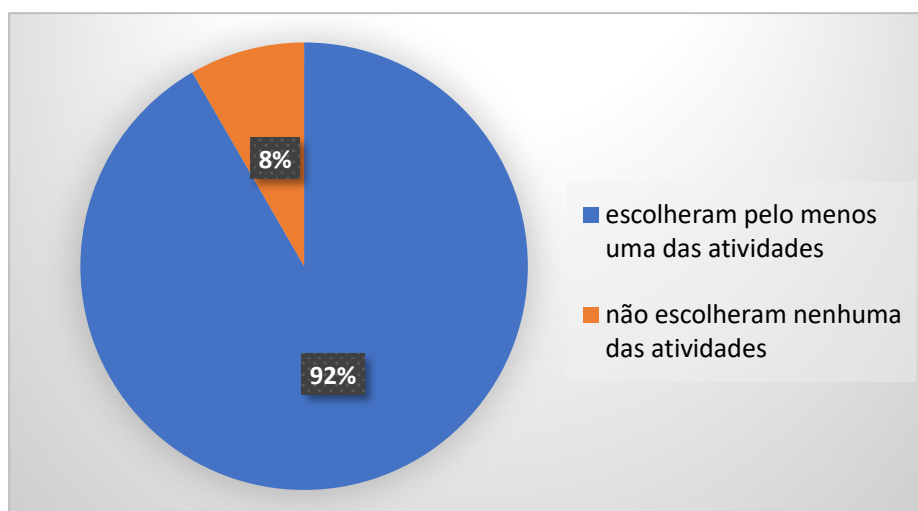


Gráfico 5: Interesse dos alunos da turma do 2º semestre em relação à visualização de audiovisuais I.

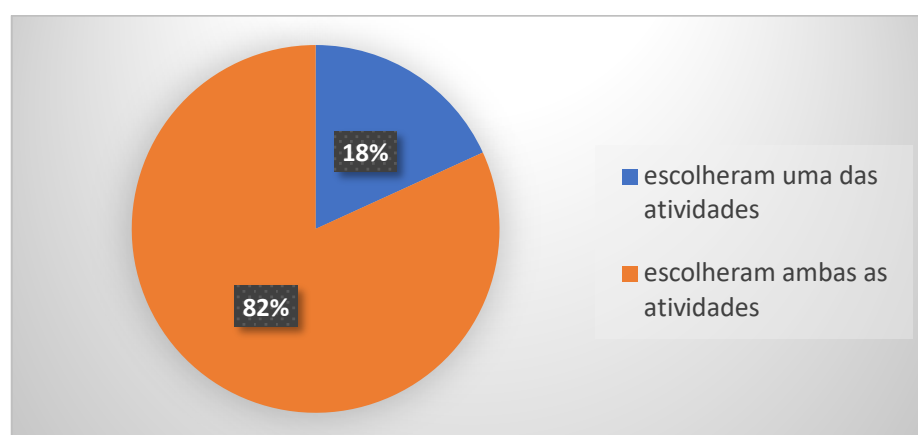


Gráfico 6: Interesse dos alunos da turma do 2º semestre em relação à visualização de audiovisuais II.

De seguida, exibimos a situação da preferência dos materiais didáticos. No questionário são dadas dezasseis opções, esclarecendo que podem seleccionar mais do que uma opção. O resultado vê-se no gráfico 7, representando os números no eixo as dezasseis opções: 1 - Manual; 2 - Gramáticas de apoio; 3 - Plataformas online/sites; 4 - Textos reais; 5 - Canções; 6 - Audiovisuais; 7 - Materiais reais; 8 - Jogos didáticos; 9 - Aplicações no telemóvel; 10 - Leitura de um texto integral; 11 - Leitura de texto literário; 12 - Fóruns e chats; 13 - Vídeo conferência; 14 - Interação direta com falantes nativos da língua portuguesa; 15 - Tarefas fora da sala de aula; 16 - Outros.

Neste gráfico, o material didático preferido dos alunos foi gramáticas de apoio, todos os alunos escolheram a opção 2, a opção que se seguiu foi a opção 1 – manual, dez alunos entre doze escolheram-na, e no terceiro lugar foi a opção 8 – Jogos didáticos–, nove alunos escolheram-na. Os votos que as opções 3, 4, 5, 6, 9, 11 e 15 receberam apresentaram pouca diferença, as quais foram canções e interação direta com falantes nativos da língua portuguesa

(ambas receberam seis votos), plataformas online/sites (cinco votos), audiovisuais, leitura de texto literário e tarefas fora da sala de aula (todas receberam quatro votos) e textos reais e aplicações no telemóvel (ambas receberam três votos). As opções 7, 10 e 12 receberam um voto para cada um enquanto as opções 13 e 16 não foram seleccionadas. Os alunos apresentaram grande gosto por materiais gráficos organizados para certo nível ou certo aspeto linguístico, tais como os manuais e as gramáticas de apoio; embora não fosse o preferido, o audiovisual recebeu interesse por parte dos alunos. De acordo com a preferência dos alunos, a professora orientadora recomendou e emprestou vários manuais e gramáticas ao longo do semestre para satisfazer as necessidades dos alunos, nas aulas realizaram-se vários jogos didáticos, e utilizaram-se outros tipos de materiais úteis e necessários para atingir o objetivo didático.

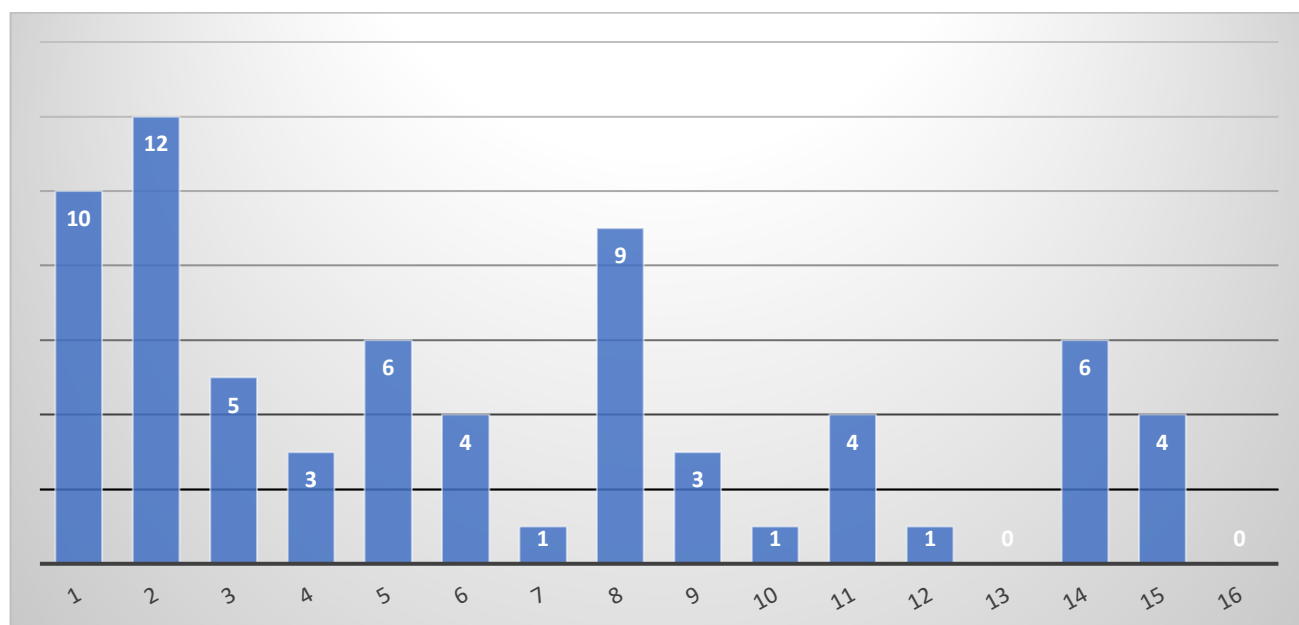


Gráfico 7: Preferência de materiais didáticos dos alunos do 2º semestre.

2.2.3. Perfil do nível A1.2

Através da análise das necessidades, podemos fazer uma síntese de que, embora se destinem a diferentes objetivos, a maioria dos alunos das duas turmas expressa vontade de viver em Portugal e de se integrar na sociedade de acolhimento. É pertinente a integração cultural e linguística que compreende o domínio suficiente da língua do país de acolhimento dado que “A língua é uma forma de relação concreta com o mundo, uma integração permanente no sistema de comunicação na qual os actores se relacionam uns com os outros”

(Caldeira, 2012, p. 44 e p. 48). Neste caso, para os alunos das turmas lecionadas pela professora estagiária, é fundamental dominarem suficientemente a língua portuguesa. Portanto, tal como referem Mann e Copland (2015), o aspeto-chave da análise das necessidades reside na contemplação das competências que os alunos precisam para atingir os seus objetivos. Neste sentido, é indispensável retomar o descritivo do nível A1.2 contemplado no QECR:

O nível A1 (Iniciação) é considerado o nível mais baixo do uso gerativo da língua – aquele em que o aprendente é capaz de interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), [...] intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares, em vez de se basear apenas num repositório bem treinado e finito, organizado lexicalmente, de expressões específicas à situação. (Conselho da Europa, 2011, p. 61)

Partindo do excerto acima citado, dado tratar-se de uma fase mais elevada no A1, podemos perceber que os alunos de A1.2 têm um perfil que, no geral, permite a realização de atividades interativas de modo simples, tocando mais o “domínio privado” (e.g. acerca da vida familiar; da casa e dos amigos; de atividades pessoais como a dedicação aos interesses pessoais), reduzidamente o “domínio público” (e.g. em relação a empenhar o aprendente na sociedade como um cidadão) e escassamente o “domínio educativo” (e.g. o aprendente está envolvido numa aprendizagem organizada). (Conselho da Europa, 2011, p. 76)

O objetivo dos públicos-alvo do estágio pedagógico, quer para trabalhar quer para se integrar no país, implica a necessidade do desenvolvimento das competências para interagir oralmente ou por escrito. Uma vez que a interação oral tem suma importância na vida quotidiana, é imperativo citar o descritor da interação oral geral referente ao nível A1:

É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções.

É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares. (Conselho da Europa, 2011, p. 114)

O descritor acima referido, para além de mencionar o que os aprendentes são capazes de fazer, acrescenta mais pormenorizadamente de que forma se comportam. Desse modo, podemos perceber melhor as características das competências dos alunos, fazendo planificações didáticas de maneira mais prática para os alunos.

2.3. Recurso aos audiovisuais em aulas de Português Língua Estrangeira

Como o mundo hoje se inscreve na era informática, o desenvolvimento tecnológico avança muito rapidamente, tornando-se cada vez mais popular o uso do recurso aos audiovisuais em aulas de PLE. Quando os professores preparam uma aula, é pertinente selecionar materiais didáticos adequados aos alunos concretos a quem se dirige a mesma e planificar atividades didáticas eficientes. Para os alunos das turmas do estágio pedagógico, a interação oral revela-se de grande importância na sua vida quotidiana e profissional. Considerando as vantagens que os recursos audiovisuais podem trazer para o ensino/aprendizagem de LE, propusemos várias atividades no estágio pedagógico que pretendemos apresentar de seguida.

Na análise das necessidades, podemos observar que, para os alunos da turma do 2º semestre, “ver televisão” e “ver filmes” são dois dos seus interesses nos tempos livres, não se podendo inferir que não mostrariam nenhuma resistência a assistir a audiovisuais, porém, apenas quatro dos doze elementos mostraram vontade de utilizar os materiais audiovisuais na seleção dos tipos de materiais preferidos para a aprendizagem. Coloca-se, pois, a seguinte questão: O que leva os alunos a não privilegiarem a presença dos audiovisuais nas aulas? Tentamos deduzir os fatores que não favorecem o uso dos vídeos, mas a razão de não selecionar os materiais audiovisuais pode ser simplesmente porque não querem assistir a vídeos nas aulas. Mas esse “não querer” pode resultar de razões mais profundas, por exemplo, uma experiência anterior malsucedida com recurso a vídeos nas aulas de LE. Muitos fatores podem resultar nessa experiência desagradável, tais como: o vídeo que se usou foi de qualidade baixa, o vídeo foi aborrecido ou conteve conteúdo ofensivo, o volume do *input* da língua-alvo foi tão grande que causou dificuldade na aprendizagem, entre outros. Neste caso, o professor deve ter estratégias para identificar a razão da rejeição dos alunos aos audiovisuais, fornecendo diversos materiais didáticos para o desenvolvimento das várias competências. No caso da turma do segundo semestre, decidimos propor uma atividade simples sendo este o primeiro contacto dos alunos com a utilização dos audiovisuais, vendo o que afastava os alunos da presença dos audiovisuais nas aulas, para os estudantes começarem a costumar-se à

presença desse recurso. Através dessa aula, compreendemos que os alunos tinham receio dos audiovisuais porque o ritmo dos enunciados autênticos é muito rápido e, conseqüentemente, acarreta mais dificuldade à aprendizagem. Depois dessa unidade didática, também percebemos que, no caso de ter bastantes informações prévias e pré-atividades sobre o vídeo que se pretende usar, os alunos podem realizar atividades didáticas para desenvolver mais competências. Baseando-nos nesta experiência, fizemos a planificação da segunda unidade letiva da unidade didática 3.

No caso da turma do 1º semestre, embora não houvesse uma questão específica acerca da predileção dos materiais didáticos, antes de realizar formalmente o estágio pedagógico, a professora orientadora sugeriu que fosse aplicada uma atividade para verificar como os alunos reagem à presença do audiovisual em aula. Com a experiência daquela atividade, percebemos de que forma os alunos podiam trabalhar melhor com o recurso audiovisual. Conclusão parecida com a turma do 2º semestre, destacam-se as informações prévias sobre o audiovisual. Tal como refere Crawford (1995, p. 28), “without a knowledge of what is going on, who the participants are and their social and psychological distance in time and space from the events referred to, it is impossible to understand the real meaning of an interaction”. Portanto, na prática didática real, é pertinente ter um momento de introdução ao vídeo. Através disso, os alunos podem ter em mente uma ideia geral acerca do vídeo: quem são os participantes da interação, que relação pessoal/social é que têm, e mais informações necessárias contextuais para os alunos dominarem um conhecimento básico do que vão assistir. Conhecendo as necessidades e o nível dos alunos, fizemos a planificação das aulas.

Neste caso, queríamos apresentar duas aulas como os exemplos da utilização dos audiovisuais como contributo para o desenvolvimento da interação oral no nível A1.2². Antes de tudo, pretendemos mostrar as suas posições no plano da intervenção pedagógico-didático na figura abaixo:

² Embora a professora estagiária tenha feito, durante o ano letivo, 4 unidades didáticas, ou seja, 6 unidades letivas, nas quais surgiram diferentes audiovisuais em diferentes momentos de aulas apenas duas unidades letivas serão analisadas em de forma mais detalhada.

Optou-se por analisar detidamente apenas estas duas unidades letivas por se ter considerado que foram as que respeitaram integralmente o modelo de intervenção didática por nós desenhado e proposto, ainda que em todas as aulas do estágio pedagógico se tenha trabalhado os recursos audiovisuais.

A descrição sumária de todas as unidades didáticas encontra-se no anexo 7.

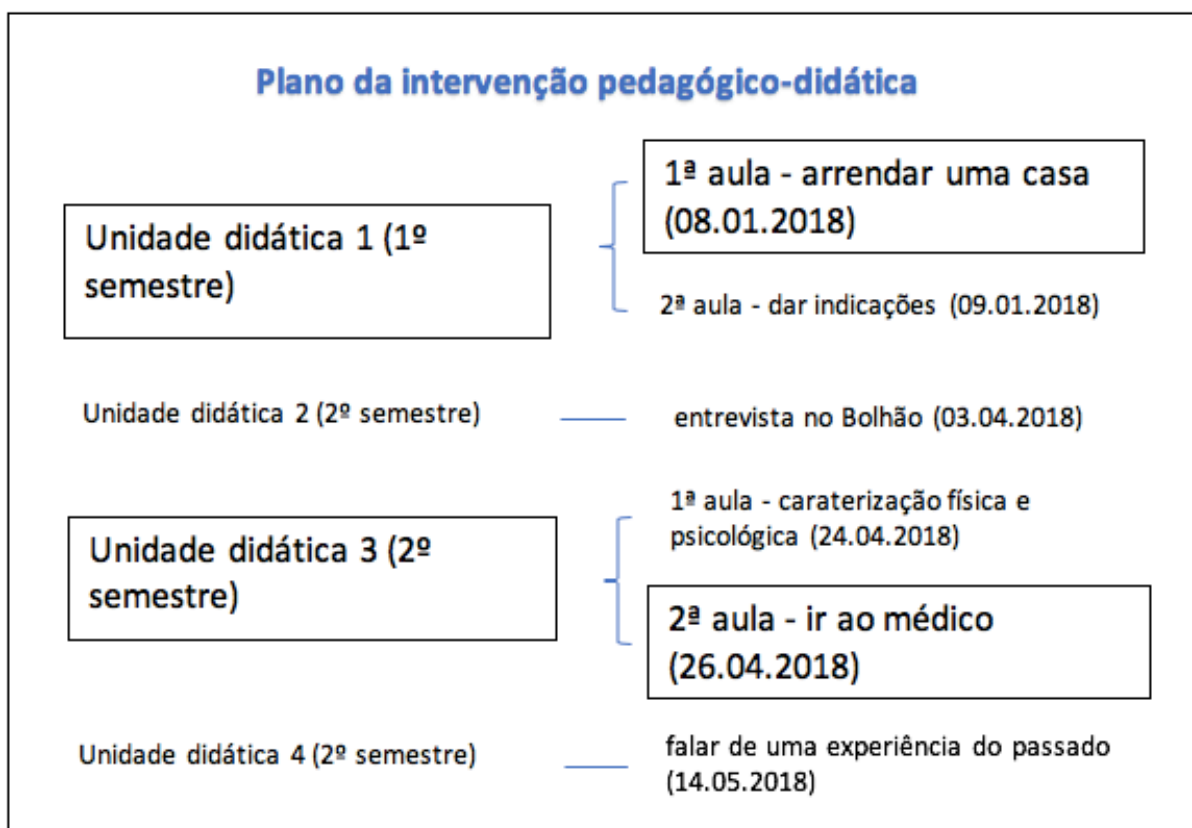


Figura 3: Posições das aulas seleccionadas no plano da intervenção pedagógico-didático.

Partimos de Dale (1969, citado por Jackson, 2016) e das suas considerações sobre os meios audiovisuais como facilitadores da aprendizagem e da memorização dos alunos. No entanto, há formas igualmente eficazes como, por exemplo, a dramatização. A dramatização compreende-se como uma situação em que “os alunos deixam de ser eles mesmos” (Rocha, 2016, p. 36) e vão “interpretar un determinado papel, hacer mímica o imitar un comportamiento durante un período de tiempo corto y generalmente con una información dirigida” (Andrés et al., 2005, p. 1, citado por Rocha, 2016, p. 36). Portanto, decidimos combinar as duas estratégias para ampliar o efeito do ensino/aprendizagem: primeiro, os recursos audiovisuais podem ajudar a compreensão oral e consolidar a memória do aprendido, depois, por meio da dramatização utilizando o aprendido, os alunos podem, para além de praticá-lo e consolidá-lo, expor mais necessidades de conhecimento na sua interação oral. Porém, de acordo com o que foi referido anteriormente, para usar os audiovisuais de forma segura e eficiente, é importante ter não só uma transmissão prévia das informações relevantes sobre o vídeo, mas também mais secções anteriores para introduzir conhecimentos gramaticais necessários para realizar uma interação oral de certo tópico. Na figura 3 expõe-se o percurso seguido na planificação de uma aula.

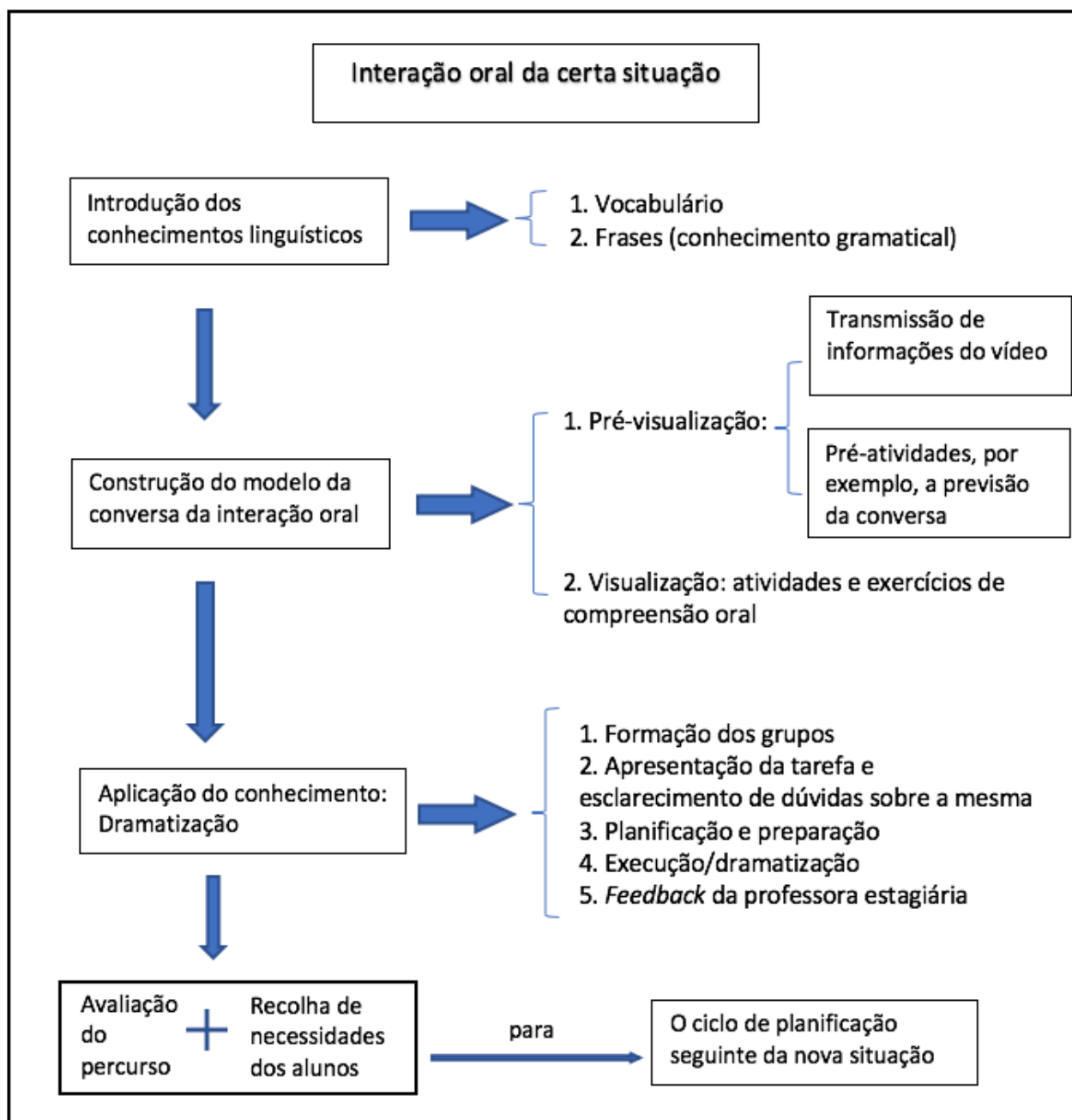


Figura 4: Percurso na planificação letiva

As duas aulas que pretendemos apresentar foram planificadas baseadas no fluxograma da figura 4. Primeiro, seleccionamos uma situação da interação oral que podem ser úteis na vida quotidiana dos alunos. Segundo, dividimos a aula em três secções e planificamos uma a uma. Falando especificamente sobre as duas aulas que planificamos com o processo apresentado na figura 1, a situação da interação oral de uma aula do 1º semestre foi “arrendar uma casa” dividindo-se em duas situações: “fazer uma chamada telefónica com um senhorio” e “visitar a casa que pretende arrendar”; e a situação da interação oral de uma aula do 2º semestre foi “ir ao médico”. Na seleção dos tópicos, referimos, para além do enquadramento

do curso da FLUP para o nível A1.2, o modelo de Berges (2004, pp. 911-912) sobre a seleção das situações de comunicação: “El criterio esencial para seleccionar la situación de comunicación en la que se desarrollará la comprensión es que sean realistas, para que los estudiantes puedan relacionar lo que ocurre en el aula con la vida real fuera de clase” Seguidamente, apresenta-se uma figura que mostra a relação entre o texto, a situação, a tarefa e os respetivos critérios da seleção.

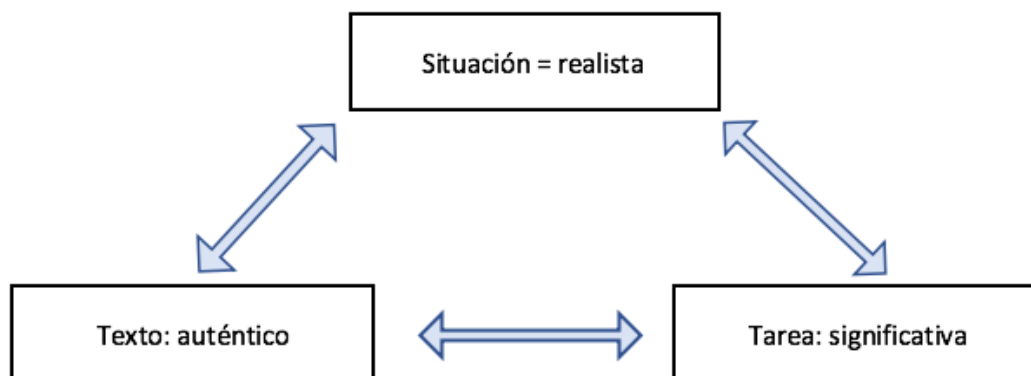


Figura 5: Esquema de Berges (2004) sobre a relação entre os três parâmetros de uma atividade comunicativa e os critérios da seleção de cada um (adaptado de Berges, 2004, p. 912)

Como todos os nossos alunos são estrangeiros que estão a viver em Portugal, é pertinente saberem interagir em situações diárias como essas para satisfazerem as suas necessidades básicas.

A primeira secção da aula diz respeito à introdução/expansão de vocábulo e a formação das frases. Nesta parte, realizamos diferentes atividades para introduzir e/ou alargar o vocabulário dos alunos, por exemplo, legendar imagens (Ficha de trabalho 1 no anexo 3), relacionar as palavras com as imagens (Ficha de trabalho 3 no anexo 4). De seguida, introduzimos as expressões e/ou frases necessárias na formação da conversa da interação oral, e ensinamos os conhecimentos relevantes para os alunos saberem como agir numa situação de interação oral (os exemplos de exercícios na Ficha de trabalho 2 em anexo 3 e o exercício 2.1 na Ficha de trabalho 5 em anexo 3).

Seguintemente, apresentamos a situação real da interação oral através dos recursos audiovisuais. Como foi dito em 1.2.1., os recursos audiovisuais são vídeos autênticos produzidos não para fins pedagógicos. Nesta secção, construímos um modelo de conversa depois da visualização do audiovisual, o *input* sensorial faz a conversa mais significativa e pode facilitar a memória. Na seleção do vídeo, usamos uma *checklist* apresentada na Figura 5,

referindo as *checklists* de Littlejohn (2011) e Mann e Copland (2015). Os audiovisuais que usamos foram adaptados de uma reportagem da SIC sobre o alojamento local em Lisboa³ e de um episódio da série *Bem-vindos a Beirais*⁴.

| <i>Checklist</i> | | | | |
|--|---------------------------|------------------|------------------|-----------------|
| Turma: Nível: Número dos alunos: Objetivo didático: | | | | |
| Critérios da seleção | Audiovisuais a selecionar | | | |
| | Audiovisual 1 | Audiovisual 2 | Audiovisual 3 | Audiovisual ... |
| 1) O vídeo não contém possível conteúdo ofensivo. (essencial) | | | | |
| 2) A língua que se usa é autêntica. (essencial) | | | | |
| 3) O vídeo apresenta eficácia. (essencial) | | | | |
| 4) O vídeo corresponde à análise das necessidades da turma. (essencial) | | | | |
| 5) O vídeo dá mais apoio ao professor no ensino. (essencial) | | | | |
| 6) O recurso audiovisual é de fácil acesso e adaptação. (desejável) | | | | |
| 7) O vídeo ajuda a aprendizagem autónoma dos alunos. (desejável) | | | | |
| 7) O vídeo é de boa qualidade: vê-se bem, ouve-se bem etc. (desejável) | | | | |
| 8) O vídeo é atraente. (desejável) | | | | |
| ... | | | | |

Figura 6: Checklist para a seleção de audiovisuais.

³ Vídeo adaptado disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1xliSO3InGXtkeMT1dXVJdyfxY6CoEXmM>. [28/09/2018]

⁴ Vídeo adaptado disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1XJMgwaGfsPNkuvUB0OW03tYTe9DplTIF>. [28/09/2018]

A secção da construção do modelo de interação oral divide-se em duas partes, a pré-visualização e a visualização. A pré-visualização contém, por um lado, frases simples para transmitir as informações acerca do vídeo: quem são as pessoas, quais são as relações entre elas, tal como outras informações necessárias para compreender o vídeo; por outro lado, a realização de várias atividades que podem facilitar a compreensão oral de seguida, por exemplo, antes de verem uma entrevista de rua, podem prever que perguntas o entrevistador vai fazer e inferir que respostas pode dar o entrevistado. A planificação destas atividades depende das características dos alunos da turma; é importante perceber que a pré-atividade da visualização não é obrigatória, dependendo dos objetivos didáticos. A visualização também implica mais atividades e exercícios para ajudar a compreensão oral, por exemplo, aos alunos menos competentes na compreensão, o professor pode oferecer a transcrição do vídeo com espaços em brancos para os alunos preencherem ao assistirem, etc. A visualização compreende a correção dos exercícios e dos erros que cometem nas atividades. Os exercícios que fizemos nas aulas veem-se na Ficha de trabalho 3 e 4 em anexo 3 e na Ficha de trabalho 4 em anexo 4.

Depois da visualização, para constatar que os alunos não apenas sabem como é a interação oral na situação, mas também sabem reagir nessa situação, é pertinente criar um momento de pós-atividade em que os alunos podem praticar a conversa e receber um *feedback* do professor, como diz Pisarenko (2017, p. 2): “One of the key elements of any education technology is feedback between the result and the transitional states of the education process”. Portanto, a terceira secção, a dramatização, divide-se em três partes. Primeiro, o professor forma os grupos para garantir uma formação de grupos equilibrada. Depois, o professor apresenta a tarefa e presta esclarecimentos sobre a mesma, sempre que necessário. Em seguida, os alunos preparam para a dramatização e executam-na para a turma. No final, quando todos os grupos já terminaram, o professor dá *feedback*. O *feedback* pode compreender o que fazem bem e, em simultâneo, a correção dos erros e enganos da língua e o esclarecimento da correção. A forma de realizar o *feedback* pode variar. Por um lado, o *feedback* pode ser de forma genérica e resumida, onde o professor apenas corrige uma vez com a turma os erros mais frequentes apresentados nas dramatizações, não dizendo especificamente a quem pertencem; por outro lado, o *feedback* pode-se executar com mais precisão, por exemplo, no caso de ter mais de um grupo de dramatização, o *feedback* pode ser depois de cada grupo terminar a sua dramatização, indicando o professor diretamente aos alunos os erros que cometeram. No entanto, uma vez que os alunos podem repetir os erros, esta forma pode ser menos eficiente. Os professores podem selecionar uma forma mais apropriada para si e para os alunos para a correção de erros, como fichas de remediação de erros ou exercícios diferenciados.

Durante a preparação e a execução da dramatização, os alunos e os professores podem descobrir mais expressões ou frases que são possivelmente úteis e necessárias na prática, no entanto não estão muito visíveis na planificação dos professores. Neste caso, a aula é coconstruída pelos professores e alunos, o professor não é o centro da aula e as necessidades dos alunos são valorizadas. Os professores podem aproveitar essa oportunidade para fazer expansão de conhecimentos linguísticos e culturais com os alunos, porém, têm de prestar atenção ao nível da dificuldade das informações e à capacidade de assimilação do público-alvo.

2.4. Balanço do uso dos audiovisuais no âmbito do estágio pedagógico

O balanço divide-se em três partes: as reflexões da professora estagiária, as observações da professora orientadora e das colegas do grupo de estágio e o *feedback* dos alunos recolhido através do preenchimento dos questionários em anexo 5 e 6.

Para avaliar o uso dos audiovisuais, temos que ter em conta os seguintes fatores: o cumprimento da função em expectativa, a prossecução do objetivo didático, a adequação ao nível dos alunos, etc. Além disso, quanto à aula lecionada, a professora estagiária também tem de pensar em outros aspetos tal como a execução da planificação, as instruções nas aulas, entre outros. Portanto, a reflexão da professora estagiária divide-se em duas unidades letivas concentrando-se os fatores referidos acima.

Na primeira aula da unidade didática 1, o vídeo da reportagem “alojamento local” foi usado para introduzir a situação da conversa, como um exemplo da interação oral, e para facilitar a compreensão oral do que foi dito no vídeo. O objetivo didático consistiu em, através das atividades propostas, os alunos poderem interagir nas situações de arrendamento de casa, incluindo realizar uma conversa telefónica com um senhorio para combinar uma visita e negociar na visita à casa que pretende arrendar. No geral a aula correu bem, especialmente se comparando com a aula anterior. O vídeo cumpriu basicamente a função esperada e o objetivo didático foi atingido. No entanto, há ainda algumas falhas e aspetos a melhorar. Primeiro, a reconstrução do vídeo do alojamento local no exercício 2.2. da Ficha 5 (em anexo 3) não foi clara para a dramatização, porque na preparação da interação oral alguns alunos perguntaram como poderiam apresentar a parte de “chegar à casa”. Segundo, faltou uma transição mais suave entre as atividades. As atividades da compreensão oral e da interação oral têm entre si

coerência, portanto, seria melhor imprimir mais fluidez através de transições mais espontâneas, o que favoreceria o processo de ensino/aprendizagem.

Na segunda aula da unidade didática 3, o vídeo da série *Bem-vindos a Beirais* serviu como transição de conhecimentos linguísticos mais teóricos para a aplicação a uma situação concreta com *input* sonoro e visual, a introdução da situação da interação oral, a apresentação de um modelo de conversa, etc. O objetivo didático foi o de os alunos poderem realizar a interação oral de ir ao médico, descrevendo os sintomas e compreendendo as sugestões do médico. A planificação apresentou-se mais bem-conseguida que a execução, dado que o tópico em apreço se revelou difícil para a professora estagiária, conduzindo a alguma desorganização discursiva em alguns momentos da aula. O vídeo usado foi o mais adequado que se pôde encontrar no momento da planificação, o tratamento do vídeo poderia ter sido melhor, uma vez que o vídeo era curto e as personagens falavam rápido. A professora estagiária poderia controlar a velocidade e passar uma vez com a velocidade um pouco lenta para facilitar a compreensão oral dos alunos. Portanto, a aula tornou-se um pouco cansativa para os alunos, aliás, a atividade da dramatização no final não chegou a realizar-se porque o tempo não o permitiu. O esclarecimento da descrição dos sintomas ocupou mais tempo que o previsto, mas considerou-se fundamental dar mais tempo a essa atividade, já que os alunos demonstraram necessidade de esclarecer diversas dúvidas.

Acerca das observações da professora orientadora e das colegas, limitamos aos comentários que se relacionam com as atividades que compreendem o uso dos audiovisuais e o desenvolvimento da interação oral. A primeira aula da unidade didática 1 correu bem, a professora orientadora e duas colegas afirmaram a utilidade do vídeo e acharam que foi bem escolhido. A professora orientadora alertou para a necessidade de explicitar o limite de tempo para a preparação da interação oral e uma colega achou que seria melhor se pudesse projetar as instruções escritas como complemento das instruções orais. A segunda aula da unidade didática 3 foi mais centrada na professora estagiária que o desejável, tornando-se por isso a aula mais expositiva. A apresentação do vídeo revelou-se demasiado complexa, não restando tempo para a dramatização e, conseqüentemente, a dramatização passou para outra aula. Uma colega achou que o vídeo foi rápido e curto demais, o que não facilitou muito a sua compreensão.

Em relação ao *feedback* dos alunos, os questionários relativos às aulas das duas unidades didáticas em foco, incluíam dois tipos de questões: questões gerais sobre as aulas e questões específicas sobre o uso de audiovisuais. Uma vez que a presente parte trata do balanço do uso dos materiais audiovisuais, referimo-nos apenas ao último tipo de questões.

No questionário sobre a temática de “arrendar uma casa”, pusemos as seguintes questões que têm a ver com o uso do vídeo da reportagem (em anexo 5):

- 1) A parte visual do vídeo ajudou-o(a) a compreender melhor a situação comunicativa?
- 2) Pensa que o(a) ajudou a ganhar mais conhecimento sobre o tema “arrendar uma casa”?
- 3) Pensa que o(a) ajudou a ganhar mais confiança para ter uma conversa neste tipo de situações?
- 4) Pensa que o uso de vídeos nas situações trabalhadas na aula (arrendar uma casa e dar direções) foram uma forma melhor de ganhar conhecimento sobre estes temas do que o uso de uma versão só escrita, como por exemplo diálogos escritos?

Todas as questões têm opções de “sim” ou “não” e espaços em branco para explicar a razão. Nos oito questionários recolhidos, para a primeira questão, todos os alunos escolheram a opção “sim”, um elemento acrescentou a razão: explicou que a situação era real e prática.

À segunda questão, sete elementos disseram que o vídeo os ajudou a ganhar mais conhecimento sobre o tema “arrendar uma casa”, entre os sete elementos, dois explicaram a razão: porque a situação era real e (a utilização do vídeo) foi interessante.

Um aluno achou que não o ajudou nesse aspeto, porque morava com a família, ou seja, não tinha necessidade de aprofundar este tema.

No que concerne à terceira questão, todos os alunos escolheram “sim” e um deles deu uma razão inválida.

À última questão, sete alunos escolheram “sim”, um disse que era porque as aulas eram úteis; um aluno não escolheu.

Partindo dos dados recolhidos, percebemos que a maioria dos alunos nos confirmaram a utilidade de audiovisuais como elemento facilitador do desenvolvimento da interação oral dos alunos na vida real, e os audiovisuais apresentaram vantagens, comparando-se com diálogos escritos, por apresentarem uma situação comunicativa, transmitirem mais conhecimentos e darem mais confiança aos alunos para usar a língua-alvo na vida real.

No questionário sobre a aula focada no tema “ir ao médico”, pusemos as seguintes questões que têm a ver com o uso do vídeo da série portuguesa (anexo 6):

- 1) Pensa que o (a) ajudou a ter uma ideia mais clara do que só ao receber uma explicação oral e escrita?
- 2) Pensa que o (a) ajudou a ganhar mais confiança para ter uma conversa neste tipo de situação?

3) Pensa que o uso de vídeos nas situações trabalhadas na aula (descrição física/psicológica e ir ao médico) foram uma forma melhor de ganhar conhecimento sobre estes temas do que o uso de uma versão só escrita, como diálogos escritos, por exemplo?

Todas as questões têm opções de “sim” ou “não” e espaços em branco para explicar a razão. Recolhemos seis questionários, um de seis não preencheu as três questões, por isso, para as questões que pretendemos analisar, há, na verdade, cinco questionários recolhidos completos.

Para a primeira questão, os cinco questionários válidos mencionam a resposta “sim” e não explicaram a razão. Para a segunda questão, quatro elementos escolheram “sim”, um elemento escolheu “não”, e ninguém explicou a razão. Para a terceira questão, quatro alunos escolheram “sim”, um deles explicou a razão, mas não foi pertinente. Obtivemos uma justificação para a resposta negativa: a rapidez da fala no vídeo.

Em síntese, com os questionários recolhidos podemos perceber que os alunos reconhecem o valor positivo do uso dos audiovisuais nas aulas, confirmando sua utilidade em facilitar a compreensão oral, introduzir a situação real da interação oral, apresentar aspetos culturais da vida portuguesa, correspondendo às vantagens do uso de audiovisuais discutidas no 1.3.2.

No entanto, para os alunos do nível A1.2, a presença dos audiovisuais autênticos nem sempre facilita a compreensão oral e a interação oral. Nos questionários recolhidos nos dois semestres e ao longo do estágio, muitos alunos também acham que, embora sejam autênticos e úteis, o discurso oral dos portugueses nos vídeos é rápido demais para eles. Isso reflete de algum modo uma característica do discurso oral da língua portuguesa: rápida e pouco clara, como se indica num documento oficial do Ministério da Educação (2008), “o português europeu contemporâneo caracteriza-se por um enfraquecimento das vogais átonas, o que o torna, na sua modalidade oral, bastante difícil de descodificar por falantes não nativos” (Ministério da Educação, 2008, p.10), constituindo uma grande dificuldade para os alunos ao longo da aprendizagem do português. Para resolver isso, mais competências têm de se desenvolver através de vários exercícios e estratégias no ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Cruzando as reflexões da professora estagiária, os comentários da professora orientadora e das colegas e o *feedback* dos alunos, tentamos fazer uma conclusão relativa à utilização dos audiovisuais nas aulas de PLE para o nível A1.2. Podemos assim verificar que, nas aulas apresentadas, a seleção e a presença dos audiovisuais não revelam problemas, ou seja, a utilização dos audiovisuais apresentou as vantagens que argumentamos no 1.3.2. Porém, a utilização com eficácia dos recursos audiovisuais ainda precisa de esforços em outros aspetos,

tais como nas instruções orais claras, nos exercícios e atividades diversos e significativos, no controle de tempo da aula. Além disso, considerando as opiniões e sugestões dos alunos, os audiovisuais autênticos são úteis, mas também são difíceis. Neste caso, para atingir o objetivo do desenvolvimento da interação oral, têm de ser desenvolvidas outras competências e é necessário usar mais estratégias nas aulas para fazer os audiovisuais compreensíveis. Por exemplo, se as pessoas de um vídeo falam muito rápido, o professor pode reduzir a velocidade do vídeo através das opções disponíveis nas aplicações ou pode passar o vídeo frase a frase, pausando-o, dependendo das circunstâncias da aula e das características da turma. Em síntese, os materiais audiovisuais são úteis no desenvolvimento da interação oral dos alunos de A1.2. No entanto, na prática real, os professores de PLE têm de ser cuidadosos no que diz respeito à seleção dos audiovisuais e à sua utilização nas aulas, considerando o nível, a motivação e expectativa, as características cognitivas dos alunos e as situações particulares das aulas, rentabilizando todos os recursos adequados com estratégias específicas.

Considerações finais

O presente relatório, por meio de uma exposição teórico-prática, trata principalmente da viabilidade e do contributo dos recursos audiovisuais para o desenvolvimento da interação oral dos alunos do nível A1.2. Para discutir esse tema de modo mais organizado, consideramos que seria fundamental delimitar os conceitos mais importantes que concernem à interação oral, aos audiovisuais quanto materiais didáticos autênticos, às vantagens e desvantagens dos audiovisuais e aos critérios da seleção dos audiovisuais.

Depois da discussão nos dois capítulos, pudemos responder às questões iniciais que propomos na introdução: 1) Que materiais didáticos podem contribuir mais, neste caso, para o desenvolvimento da interação oral? 2) De que forma os recursos didáticos audiovisuais podem funcionar mais eficazmente?

Por meio da delimitação do conceito de materiais didáticos e materiais autênticos, pesquisando as características da interação oral e considerando o que podemos trazer aos aprendentes nas aulas, destacamos as vantagens que os audiovisuais têm no desenvolvimento da interação oral. A fim de utilizar os recursos audiovisuais de forma mais adequada e eficaz, referindo-nos às teorias existentes, estabelecemos um conjunto de critérios de seleção dos audiovisuais e propusemos uma *checklist* para escolher os audiovisuais de modo organizado. Visto que os professores mais inexperientes podem não ser tão sensíveis como os professores mais experientes, quando as opções de vídeos à escolha estão limitadas, vale a pena reforçar um dos critérios de seleção dos audiovisuais, a saber, evitar os vídeos que compreendem conteúdos possivelmente ofensivos a qualquer elemento da turma, uma vez que isso pode fazer os alunos perderem a vontade de aprender naquela aula ou até poderem deixar de aprender com aquele professor.

A implementação pedagógico-didática decorreu na FLUP e, no período de estágio pedagógico tivemos a oportunidade de testar as nossas hipóteses em aulas reais, vendo se o que tínhamos percebido em teoria funciona na prática. A aplicação acertada das teorias concerniu à planificação circunstanciada do contexto local e na análise de necessidades dos alunos.

O nosso relatório concentrou-se na utilização dos audiovisuais como contributo para o desenvolvimento da interação oral dos alunos do nível A1.2, que se encontram em ambiente de imersão e, durante o estágio pedagógico, experimentamos diferentes tipos de audiovisuais, explorando diversas atividades interativas para desenvolver a competência de interação oral, por exemplo, para além da dramatização, realizamos atividades de discussão informal que

também é uma das atividades da interação oral enunciada pelo QECR (Conselho da Europa, 2011). Porém, considerando a viabilidade das atividades de interação oral realizadas nas aulas, a dramatização da interação oral em certas situações torna-se um meio mais prático e útil para os alunos, uma vez que pode satisfazer as necessidades imediatas dos alunos na sua vida quotidiana, como arrendar uma casa, ir ao médico, etc. Na nossa experiência do estágio, exploramos um modelo do uso de audiovisuais que contribui diretamente para a interação oral, o qual é, primeiro, a fundamentação dos conhecimentos linguísticos que compreende a introdução e expansão de vocabulário relevante e expressões necessárias para construir preliminarmente a conversa-alvo; depois, a introdução da situação e a construção da conversa (utilizando os audiovisuais) e, no final, a dramatização para praticar os conhecimentos aprendidos e consolidar a memória do que foi aprendido. Conforme os questionários recolhidos após a lecionação, a maioria dos alunos achou que os audiovisuais ajudaram no desenvolvimento da interação oral na vida quotidiana e começou a ter mais confiança na vida real quando em situações de interação oral como as tratadas nas aulas. Também afirmaram o valor de audiovisuais em facilitar a compreensão oral, como o que tínhamos discutido no primeiro capítulo. No entanto, muitos esforços são necessários para se chegar a esse resultado, em particular, os professores devem encontrar equilíbrio entre a utilidade dos audiovisuais e a dificuldade que podem apresentar aos alunos nas aulas, especificamente no caso de ensinar português, uma vez que o discurso oral de português ostenta tendências de fala rápida com pouca clareza. Para os alunos estrangeiros do nível de iniciação, essa autenticidade dos materiais audiovisuais pode representar obstáculos na aprendizagem dos alunos, portanto, para utilizar os audiovisuais de forma segura e eficaz, exigem-se mais pesquisas e esforços dos professores. Os recursos audiovisuais são extremamente válidos uma vez aplicados apropriadamente.

Dado que é apenas um estudo de caso no contexto do estágio pedagógico no nível de A1.2 em PLE, o nosso trabalho apresenta-se como uma contribuição para o aprofundamento da área em apreço, evidenciando-se necessidade de exploração do mesmo tema no futuro, de uma forma mais sólida para garantir que o que os alunos aprendem nas aulas foi incorporado e passou a conhecimento realmente prático. Por exemplo, a respeito de *feedback* e da correção dos erros, os professores podem acrescentar mais exercícios e/ou atividades para lembrarem os alunos de evitar os erros tendo como exemplo os exercícios em que os professores registam as frases que os alunos dizem frequentemente erradas e pedem-lhes para assinalar os erros e corrigi-los.

Em síntese, os materiais audiovisuais exibem grande potencial na sua função instrumental no desenvolvimento da interação oral das aulas de LE e os professores devem equilibrar os audiovisuais com as situações reais no ensino para atingir a utilização apropriada dos mesmos evitando o caso de usar os vídeos inutilmente.

Referências bibliográficas

- Bandeira, D. (2009). *Materiais didáticos*. Curitiba, PR: IESDE. Disponível em <http://arquivos.unama.br/nead/temporario/materiais-didaticos.pdf> [01/03/2015]
- Berges, M. G.-T. (2004). La comprensión auditiva. In Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp.899-914). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228349436_Multimedia_Teaching_with_Video_Clips_TV_Movies_YouTube_and_mtvU_in_the_College_Classroom. [19/08/2018]
- Caldeira, P. A. M. (2012). *A Imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9931/1/ulfl128710_tm.pdf. [02/04/2018]
- Çakir, İ. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, October 2006, 5 (4), 67-72. Disponível em: <http://www.tojet.net/articles/v5i4/549.pdf>. [19/08/2018]
- Conselho da Europa. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. [02/04/2018]
- Crawford, J. (1995). The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. *TESOL in Context*, Vol. 5, No. 1, June 1995, 25-33. Disponível em: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=700090350107379;res=IELHSS>. ISSN: 1030-8385. [22/07/2018]

- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118. doi:10.107/S0261444807004144. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/314652291/01-Gilmore-2007-Authentic-Materials-and-Authenticity-in-Foreign-Language-Learning?doc_id=314652291&download=true&order=448214670. [25/07/2018]
- Jackson, J. (2016). Myths of active learning: Edgar Dale and the cone of experience. *Journal of the Human Anatomy and Physiology Society*, Vol 20, Issue 2, 51-53. Disponível em: <http://willthalheimer.typepad.com/files/jackson-haps-ed-20251-53-2016..pdf>. [31/08/2018]
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse. In Tomlinson, B. (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 179-211). Disponível em: <http://www.andrewlittlejohn.net/website/docs/Littlejohn%20Analysis%20of%20Language%20teaching%20materials.pdf>. [22/08/2018]
- Mann, S. & Copland, F. (2015). Choosing materials. In Mann, S. & Copland, F. (Eds.), *Materials development* (pp. 4-12). Disponível em: <http://www.tesol.org/docs/default-source/books/14021-sample.pdf?sfvrsn=2>. [22/08/2018]
- Ministério da Educação. (2008). Orientações programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM). Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_orient_programat_plnm_versaofinalabril08.pdf. [3/12/2018]
- Nicolaides, C. & Fernandes, V. (2003). Autonomia: critérios para a escolha de material didático e suas implicações. In Leffa, V. J. (Ed.), *Produção de materiais de ensino: teoria e prática* (pp. 43-67). Pelotas: Educat. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf. [22/07/2018]
- Oliver, R., & Philp, J. (2014). *Focus on oral interaction* [Kindle DX version]. Disponível em Amazon.com

- Pisarenko, V. (2017). Teaching a foreign language using videos. *Social Sciences*, 6(4), 125[1-21]. doi:10.3390/socsci6040125. Disponível em: <http://www.mdpi.com/2076-0760/6/4/125>. [19/08/2018]
- Rocha, D. M. S. (2016). *Da compreensão à interação oral: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Disponível em: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/XP9KNKFY8FLYA546EKL RKFGBMJ4PTX.pdf. [19/08/2018]
- Shi, J. (2014). *Criteria for Teaching/Learning Resource Selection: Facilitating Teachers of Chinese to Work with English-Speaking Learners*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ensino. Universidade de Western Sydney. Disponível em: <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A32138/datastream/PDF/view>. [22/08/2018]
- Vilaça, M. L. C. (2009). O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades VIII(XXX)*. Disponível em <http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>. [01/03/2015]
- Vilaça, M. L. C. (2012). A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. *Cadernos do CNLF XVI(4)*. Disponível em http://filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/004.pdf. [01/03/2015]
- Xie, Dajun. (2017). *Desenvolvimento da oralidade no nível A1.2 em Português Língua Estrangeira*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Disponível em: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/GUC8DRNE87NSAVLJTA64F5T45DV8YR.pdf. [22/08/2018]

Anexos

Anexo 1

I.

1. Nome completo: _____
2. Data de nascimento: ____/____/____
3. Idade: _____ anos
4. Nacionalidade(s): _____
5. Língua(s) materna(s): _____
6. Outra(s) língua(s) estrangeira(s) – Indique a língua e marque uma cruz (X) no seu nível

| Língua | Nível | | | | | |
|--------|--------------|--------|----------|-----|-----------|-----------|
| | Muito básico | Básico | Razoável | Bom | Muito bom | Excelente |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

7. Habilitações literárias – Marque uma cruz (X) no último ciclo de estudos que completou (não o que está a frequentar agora)

- ☐ Ensino básico 1º ciclo (1º-4º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino básico 2º ciclo (5º-6º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino básico 3º ciclo (7º-9º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino secundário ou equivalente (10º-12º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino superior – Licenciatura

- Indique a área: _____

- ☐ Ensino superior – Mestrado

- Indique a área: _____

- ☐ Ensino superior – Doutoramento

- Indique a área: _____

8. Profissão/ocupação: _____

9. Estuda? Sim ☐ Não ☐

9.1. Se sim, em que instituição estuda em Portugal:

10. Antes deste curso, teve algum contacto com a língua portuguesa? Sim ☐ Não ☐

10.1. Se sim, de que tipo (amigos portugueses, viagens, etc.)?

11. Já estudou português antes? Sim ☐ Não ☐

11.1. Se sim,

11.1.1. - durante quanto tempo?

11.1.2. - onde?

11.1.3. - quais são as suas principais dificuldades com a língua portuguesa?

12. Nas aulas de língua, prefere trabalhar: Sozinho ☐ Com colegas (grupo/par) ☐ Os dois ☐

13. Há quanto tempo vive em Portugal: _____

14. Já viveu em outro país de língua oficial portuguesa? Sim ☐ Não ☐

14.1. Se sim,

14.1.1. - onde?

14.1.2. - durante quanto tempo?

II.

Assinale os seus interesses pessoais:

☐ **Ler:**

☐ Jornais ☐ Revistas ☐ Romances ☐ Policiais ☐ Outros: _____

☐ **Praticar desporto**

☐ Futebol ☐ Ténis ☐ Andebol ☐ Voleibol ☐ Atletismo ☐ Outros: _____

☐ **Conviver com amigos**

☐ **Ver televisão**

☐ Noticiário ☐ Novela ☐ Concursos ☐ Desenhos animados ☐ Programas desportivos ☐ Séries ☐ Filmes ☐ Outros: _____

☐ **Ir ao cinema**

☐ Drama ☐ Comédia ☐ Ficção científica ☐ Ação ☐ Outros: _____

☐ **Jogar no computador**

☐ **Ouvir música**

☐ **Outros:** _____

III.

Expectativas para o curso:

Motivação para aprender português:

IV.

Contactos:

Telemóvel português / telefone português:

E-mail (legível):

Anexo 2

I.

1. Nome completo: _____
2. Data de nascimento: ____/____/____
3. Idade: _____ anos
4. Nacionalidade(s): _____
5. Língua(s) materna(s): _____
6. Outra(s) língua(s) estrangeira(s) – Indique a língua e marque uma cruz (X) no seu nível

| Língua | Nível | | | | | |
|--------|--------------|--------|----------|-----|-----------|-----------|
| | Muito básico | Básico | Razoável | Bom | Muito bom | Excelente |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

7. Habilitações literárias – Marque uma cruz (X) no último ciclo de estudos que completou (não o que está a frequentar agora)

- ☐ Ensino básico 1º ciclo (1º-4º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino básico 2º ciclo (5º-6º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino básico 3º ciclo (7º-9º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino secundário ou equivalente (10º-12º anos de escolaridade)
- ☐ Ensino superior – Licenciatura

- Indique a área: _____

- ☐ Ensino superior – Mestrado

- Indique a área: _____

- ☐ Ensino superior – Doutoramento

- Indique a área: _____

8. Profissão/ocupação: _____

9. Estuda? Sim ☐ Não ☐

9.1. Se sim, em que instituição estuda em Portugal:

10. Antes deste curso, teve algum contacto com a língua portuguesa? Sim ☐ Não ☐

10.1. Se sim, de que tipo (amigos portugueses, viagens, etc.)?

11. Já estudou português antes? Sim ☐ Não ☐

11.1. Se sim,

11.1.1. - durante quanto tempo?

11.1.2. - onde?

11.1.3. – quais pensa que são as suas principais dificuldades com a língua portuguesa?

12. Nas aulas de língua, prefere trabalhar: Sozinho ☐ Com colegas (grupo/par) ☐ Os dois ☐

13. Nas aulas de língua portuguesa com que tipo de materiais / estratégias / situações gostava de trabalhar neste curso (2º semestre, 2017/2018)? Pode assinalar mais do que uma opção.

☐ Manual (*course book*)

☐ Gramáticas de apoio (com explicações e exercícios)

☐ Plataformas online/sites

☐ Textos reais (jornais, revistas, blogues, ...)

☐ Canções

☐ Audiovisuais (filmes, telenovelas, telejornais, reportagens, publicidades, ...)

☐ Materiais reais (objetos como revistas, jornais, livros, *flyers*, ...)

☐ Jogos didáticos (tabu, *memory cards*, ...)

☐ Aplicações no telemóvel

☐ Leitura de um texto integral (um conto, ...)

☐ Leitura de texto literário (poemas, ...)

☐ Fóruns e chats (Whatsapp, ...)

☐ Video conferência (Skype, ...)

☐ Interação direta com falantes nativos da língua portuguesa

☐ Tarefas fora da sala de aula (ir a um café pedir alguma coisa, ...)

☐ Outros: _____

14. Há quanto tempo vive em Portugal: _____

15. Já viveu em outro país de língua oficial portuguesa? Sim ☐ Não ☐

15.1. Se sim,

15.1.1. - onde?

15.1.2. - durante quanto tempo?

II.

Assinale os seus interesses pessoais. Pode assinalar mais do que um.

☐ **Ler:**

☐ Jornais ☐ Revistas ☐ Romances ☐ Policiais ☐ Outros: _____

☐ **Praticar desporto**

☐ Futebol ☐ Ténis ☐ Andebol ☐ Voleibol ☐ Atletismo ☐ Outros: _____

☐ **Conviver com amigos**

☐ **Ver televisão**

☐ Noticiário ☐ Novela ☐ Concursos ☐ Desenhos animados ☐ Programas desportivos ☐ Séries ☐ Filmes ☐ Outros: _____

☐ **Ir ao cinema**

☐ Drama ☐ Comédia ☐ Ficção científica ☐ Ação ☐ Outros: _____

☐ **Jogar no computador**

☐ **Ouvir música**

☐ **Outros:** _____

III.

Expectativas para o curso:

Motivação para aprender português:

IV.

Contactos:

Telemóvel português / telefone português:

E-mail (legível):

Anexo 3

Ficha de trabalho 1

1. Legende as partes da casa⁵. Faça corresponder cada número à letra correta. Há duas letras a mais. Siga o exemplo.

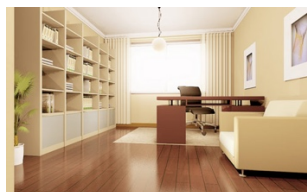


| | | |
|---|----|------------------|
| 1 | b. | a. Varanda |
| 2 | | b. Cozinha |
| 3 | | c. Sala de estar |
| 4 | | d. Quarto |
| 5 | | e. Escritório |
| | | f. Garagem |
| 6 | | g. Casa de banho |
| | | h. Suíte |

⁵ Fonte: <https://home.by.me/en/project/ayoiara0331/casa> [24/12/2017].

Ficha de trabalho 2

1. Observe as imagens e preencha os espaços das frases abaixo com as preposições ou locuções prepositivas dadas.



3



4

| | | | | | | |
|-------|------------|-----------------|----------|------------|------------|-----------|
| entre | ao lado de | em frente de\ a | atrás de | debaixo de | em cima de | dentro de |
|-------|------------|-----------------|----------|------------|------------|-----------|

- O tapete está _____ secretária.
- _____ secretária está a estante.
- A cadeira está _____ a janela e a secretária.
- A janela está _____ secretária.
- O sofá está _____ secretária.
- Os óculos estão _____ mesa de cabeceira.
- O iPad está _____ gaveta.

Exercício adaptado de: Tavares, A. (2017). *Português XXI. Livro do Aluno 1* (28). Nível A1. Lisboa: Lidel.

2. Leia os diálogos seguintes. Utilize-os como modelo para duas microconversas orais com o colega ao seu lado, podendo usar as situações que se seguem. Pode também criar outras situações.

Diálogos modelo

A: Pai, viste o meu telemóvel?

B: Vi, está em cima da mesa.

A: Amália, onde estão as minhas chaves?

B: Estão na mesa da entrada.

Situações sugeridas

- Régua em cima da mesa
- Caderno debaixo da revista
- Caneta dentro do estojo
- Gramática entre livro de poesia e romance
- Chávena ao lado da cafeteira
- Perfume em frente ao espelho
- Relógio atrás do candeeiro

Fonte das imagens:

3: <http://news.letfind.com.cn/news/2013-10/335222.html> [28/09/2018]

4: <https://www.ikea.com/gb/en/products/tables/bedside-tables/brimnes-bedside-table-white-art-10234942/> [28/09/2018]

Ficha de Trabalho 3

1. Preencha os espaços com as palavras ouvidas no vídeo. Pode ser mais do que uma palavra por espaço.

Catarina: Temos que tentar negociar com o _____ uma _____ mais baixa, e também perceber as _____ em que a casa está. Nunca seria a nossa primeira opção, Benfica, mas já percebemos que no centro de Lisboa é ainda mais difícil, casas com _____ metros quadrados por 600 euros.

Agente: 'Tou?

Catarina: Boa tarde, obrigada.

Narração (Catarina): Não estamos a falar procurar uma _____, bem, essas eu também gostava de procurar, mas nem sequer perco tempo. Mas, encontrar uma casa onde seja digno viver, em Lisboa, sem sermos varridos da cidade, tem-se tornado impossível.

Agente: Boa tarde. Façam favor.

João: Como está?

Agente: _____, por favor.

João: Obrigado.

Agente: Portanto, vamos começar aqui por um dos quartos?

João: Sim.

Agente: Se não se importam, então, acompanhem-me.

Agente: E depois temos aqui, a _____, eu não vou entrar porque senão ficamos muito apertados, mas é uma casa de banho com _____, que tem alguma _____, não é? Pelo menos sempre _____ mais.

Catarina: E daqui eu tenho que falar com o senhorio, o que é que era uma proposta que nós pudéssemos fazer.

Agente: Assim, isso é bocadinho difícil de eu dizer, mas... é uma questão de se fazer proposta. Eu penso que pelo menos 50 euros será _____, um bocadinho mais é uma questão de... de...

João: Propormos nós, não é?

Agente: Exato.

Agente: Pronto, alguma coisa 'tou sempre _____.

Catarina: Obrigada.

Agente: Tchau, Catarina, obrigadíssima.

João: Obrigado.

Agente: Tchau, João, obrigada.

Ficha de Trabalho 4 - Transcrição⁶

Catarina: Temos que tentar negociar com o senhorio uma renda mais baixa, e também perceber as condições em que a casa está. Nunca seria a nossa primeira opção, Benfica, mas já percebemos que no centro de Lisboa é ainda mais difícil, casas com 40 metros quadrados por 600 euros.

Agente: ‘Tou?

Catarina: Boa tarde, obrigada.

Narração (Catarina): Não estamos a falar procurar uma casa de sonho, bem, essas eu também gostava de procurar, mas nem sequer perco tempo. Mas, encontrar uma casa onde seja digno viver, em Lisboa, sem sermos varridos da cidade, tem-se tornado impossível.

Agente: Boa tarde. Façam favor.

João: Como está?

Agente: Entrem, por favor.

João: Obrigado.

Agente: Portanto, vamos começar aqui por um dos quartos?

João: Sim.

Agente: Se não se importam, então, acompanhem-me.

Agente: E depois temos aqui, a casa de banho, eu não vou entrar porque senão ficamos muito apertados, mas é uma casa de banho com janela, que tem alguma vantagem, não é? Pelo menos sempre areja mais.

Catarina: E daqui eu tenho que falar com o senhorio, o que é que era uma proposta razoável que nós pudessemos fazer.

Agente: Assim, isso é bocadinho difícil de eu dizer, mas... é uma questão de se fazer proposta. Eu penso que pelo menos 50 euros será de certeza, um bocadinho mais é uma questão de... de...

João: Propormos nós, não é?

Agente: Exato.

Agente: Pronto, alguma coisa ‘tou sempre disponível.

Catarina: Obrigada.

Agente: Tchau, Catarina, obrigadíssima.

João: Obrigado.

Agente: Tchau, João, obrigada.

➤ Palavras desconhecidas

| | | |
|--|--|--|
| Senhorio <i>nome masculino singular</i> | o senhorio; a senhoria os senhorios; as senhorias | Dono, proprietário de um prédio, em relação aos seus inquilinos. |
| Inquilino <i>nome masculino singular</i> | o inquilino; a inquilina os inquilinos; as inquilinas | Indivíduo que reside em casa que tomou por arrendamento. |
| Imobiliária <i>nome feminino singular</i> | a imobiliária as imobiliárias | Empresa que exerce a sua atividade na compra, venda ou arrendamento de bens imóveis. |
| Agente <i>nome invariável em género</i> | o agente; a agente os agentes; as agentes | Pessoa ou empresa que promove negócios alheios. |
| Arrendar <i>verbo</i> | ---- | Tomar ou dar em arrendamento; alugar |

Adaptado do site Priberam Dicionário: <https://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx> [24/12/2017]

⁶ Vídeo adaptado de: Alojamento Local (AL) – Lisboa <https://www.youtube.com/watch?v=OsZrylYHQOs> [28/09/2018]

Ficha de Trabalho 5

1. Leia atentamente o anúncio de um quarto para arrendar⁷ (enviado por email) e preencha a grelha abaixo.

| | |
|--------------------------|---|
| Senhorio | |
| Contacto | |
| Tipologia da casa | |
| Valor do quarto | |
| Disponível a partir de | |
| Localização | |
| Despesas incluídas | <input type="checkbox"/> água <input type="checkbox"/> luz <input type="checkbox"/> limpeza diária <input type="checkbox"/> condomínio <input type="checkbox"/> outros: _____ |
| Condições da casa | <input type="checkbox"/> sem mobília <input type="checkbox"/> mobiliada <input type="checkbox"/> não equipada <input type="checkbox"/> equipada |
| Eletrodomésticos na casa | |

2. Quando estabelecemos uma conversa telefónica sobre um anúncio de casa não nos podemos esquecer de:

- a. Cumprimentos
- b. Apresentação pessoal
- c. Indicação de onde encontramos o anúncio
- d. Questões sobre o anúncio e/ou a casa
- e. Marcação de visita à casa
- f. Despedidas

2.1. Leia o seguinte diálogo que é um exemplo de uma conversa telefónica deste tipo:

Senhorio: Estou?

Inquilino: Olá, senhor Jorge Conceição, boa tarde, chamo-me Miguel Barbosa e estou a procurar um quarto no Porto. Vi o seu anúncio no Bquarto: o senhor tem um quarto disponível na Rua de Rei Ramiro, certo?

Senhorio: Certo, a casa é para partilhar com duas raparigas e um rapaz.

Inquilino: Está bem, posso ver o quarto?

Senhorio: Claro que sim, tem tempo na quarta de tarde, às duas e meia?

Inquilino: Tenho. Qual é o número da porta?

Senhorio: Número 19.

Inquilino: Muito obrigada! Então fica combinado para quarta-feira, às duas e meia, na Rua de Rei Ramiro, número 19.

Senhorio: Sim, até quarta. Com licença.

Inquilino: Até quarta.

2.2. Vai receber um anúncio de um quarto para arrendar. Com um colega, prepare uma dramatização de uma conversa telefónica entre o senhorio e um interessado no anúncio, marcando uma visita à casa e realizando a visita à casa. Em seguida, vão apresentar a dramatização que prepararam à turma.





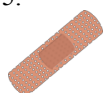




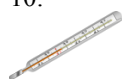




⁷

Fonte:
<http://www.bquarto.pt/?kod=MTUxMzY5OTM3Mi00MjYzMjM0NTQtODMyMzk2NDQyLXB0dmVyYW51dHA=&cod=873415758> [24/12/2017]

Anexo 4

Ficha de trabalho 3

1. Associe as imagens às palavras dadas.

| | | |
|--|--|------------------------|
| 1.  | | a. a vacina |
| 2.  | | b. o penso (rápido) |
| 3.  | | c. o eletrocardiograma |
| 4.  | | d. a pomada |
| 5.  | | e. os medicamentos |
| 6.  | | f. o termómetro |
| 7.  | | g. os comprimidos |
| 8.  | | h. as cápsulas |
| 9.  | | i. as muletas |
| 10.  | | j. o xarope |
| 11.  | | k. a cadeira de rodas |
| 12.  | | l. a seringa |
| 13.  | | m. a gaze |
| 14.  | | n. a radiografia |

Ficha de Trabalho 4

1. Veja o vídeo e preencha os espaços da conversa. Cada espaço corresponde a uma palavra.

Doutor Nuno: Diga “aaa”.

João: “aaaa”...

Doutor Nuno: Isso...

João: “aaaaaaaa”...

Doutor Nuno: É ali estão elas, as (1) _____ (2) _____. Isto só lá vai com (3) _____ e (4) _____.

João: Então, e o meu trabalho, doutor?

Doutor Nuno: E principalmente nada de (5) _____ a garganta. Nós (6) _____ que (7) _____ as conversas ao (8) _____.

Transcrição do vídeo

Doutor Nuno: Diga “aaa”.

João: “aaaa”...

Doutor Nuno: Isso...

João: “aaaaaaaa”...

Doutor Nuno: É ali estão elas, as pintas brancas. Isto só lá vai com repouso e antibiótico.

João: Então, e o meu trabalho, doutor?

Doutor Nuno: E principalmente nada de esforçar a garganta. Nós temos que reduzir as conversas ao mínimo.

*Adaptado da série “Bem-vindos a Beirais”, episódio 21, 1ª temporada (2016),
<https://www.rtp.pt/play/p1222/e233661/bem-vindos-a-beirais>, acedido a 18/04/2018*

Ficha informativa 5

1. Para construir uma conversa com o médico, que passos temos?

- a. Cumprimente o seu médico.
- b. Descreva os sintomas. (Como se sente?)
- c. Ouça atentamente o diagnóstico e os conselhos do médico.

2. Para descrever os sintomas, que expressões podemos usar?

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| Sentir-se Não se sentir Estar | + | <i>adj./ adv.</i> cansado, maldisposto, constipado, bem, mal, etc... |
| Dói-me Doem-me (verbo “doer”) | + | <i>partes do corpo humano</i> o peito; as pernas; as pés... |
| Ter dor(es) de | + | cabeça, dentes, ouvidos, estômago, costas, garganta, barriga e etc. |

3. Para dar conselhos aos doentes, que expressões podemos usar?

- a. Imperativo, ex. Tome mais água.
- c. Ter de / dever + infinitivo, ex. Tem de tomar mais água. / Deve tomar mais água.

| | |
|------------|---|
| Imperativo | Tome mais água. Ande mais de pé. Não coma gorduras. |
| Infinitivo | Tem de deixar de fumar. Deve praticar mais desporto. |

4. Conversa modelo

Paciente — Boa tarde, Sra. Doutora.

Médica — Boa tarde. Sente-se, por favor. Então, o que é que se passa?

P — Sra. Doutora, venho aqui porque me sinto um pouco doente: dói-me a garganta e tenho dificuldade ao engolir.

M — Deixe-me ver a sua garganta. Diga “aaa”.

P — “Aaaaaaaaaa”...

M — A sua garganta está inflamada. O senhor fuma?

P — Sim, fumo muito.

M — Pois é, em princípio tem de deixar de fumar. Beba mais água e não esforce a garganta.

P — Vou tentar.

Exercícios sobre o modo Imperativo

1. Preencha os espaços com os verbos dados conjugados no Imperativo.

O Mário fumava muito. Um dia, doeu-lhe muito a garganta e foi ao médico. Depois da consulta, o seu médico deu-lhe alguns conselhos:

_____ (deixar) de fumar e _____ (tomar) mais água. Não _____ (esforçar) a garganta. Não _____ (comer) comidas muito picantes.

A Marta tinha dores no peito e foi ao médico. A médica de família dela deu-lhe as sugestões abaixo:

_____ (andar) mais a pé, mas _____ (evitar) exercício excessivo, porque o coração não aguenta. Não _____ (beber) bebidas alcoólicas nem _____ (comer) gorduras. Não _____ (ter) stress, _____ (respirar) mais ar puro.

2. Conjugue os verbos dados no Imperativo.

- 1) O pai diz ao filho: — _____ (vestir) o casaco!
- 2) São 7 da manhã, a mãe bate à porta da filha e diz: — Ó Joana, _____ (tu/ levantar-se)!
- 3) Dois amigos estão a preparar juntos o jantar. A Maria diz ao João: — _____ (pôr) a mesa, por favor.
- 4) O professor diz ao aluno: — João, _____ (falar) com calma.
- 5) Ao almoço, o pai diz: — Filha, _____ (comer) mais legumes.
- 6) O José foi assaltado na rua e pediu aos assaltantes: — Não me _____ (fazer) mal, por favor!
- 7) Foi uma semana cansativa. Depois da reunião, a diretora disse aos funcionários: — Hoje foi muito produtivo, _____ (descansar) bem e bom fim de semana.
- 8) O António esqueceu-se do troco e saiu do supermercado. A caixa chamou-o e disse: — _____ (esperar), não _____ (esquecer-se) do troco.

3. Complete o email abaixo.

O seu amigo Nuno não se sente bem. Escreva-lhe um email para lhe dar 5 sugestões para ele ficar mais saudável.

Nuno,

Como estás? Tudo bem? Fiquei triste quando ouvi dizer que não te sentes muito bem nos últimos tempos. Fiquei preocupado contigo, pá! Já foste ao médico? Se sim, o que é que o médico disse? Espero já estejas melhor quando receberes este email. Tens de mudar alguns hábitos. Tens uma vida demasiado sedentária e stressada.

Anda mais de pé.

- (1) _____.
- (2) _____.
- (3) _____.
- (4) _____.
- (5) _____.

Desejo-te as melhoras rápidas!

Um abraço,

Carlos

Anexo 5

Por favor, responda a este questionário anónimo sobre as atividades das aulas dos dias 8 e 9 de janeiro de 2018.

☞ Assinale com uma cruz a(s) aula(s) em que esteve presente: 8 de janeiro ☐

9 de janeiro ☐

Sobre o vídeo da situação de procura de casa

7. Pensa que se ouve e se vê bem?

| | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

Porquê? _____

8. A parte visual do vídeo ajudou-o(a) a compreender melhor a situação comunicativa?

| | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

Porquê? _____

9. Pensa que o(a) ajudou a ganhar mais conhecimento sobre o tema “arrendar uma casa”?

| | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

Porquê? _____

10. Pensa que o(a) ajudou a ganhar mais confiança para ter uma conversa neste tipo de situações?

| | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

Porquê? _____

Sobre os vídeos em geral

13. Pensa que o uso de vídeos nas situações trabalhadas na aula (arrendar uma casa e dar direções) foram uma forma melhor de ganhar conhecimento sobre estes temas do que o uso de uma versão só escrita, como por exemplo diálogos escritos?

| | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

Porquê? _____

14. Sugestões para a utilização de vídeos nas aulas de português para facilitar a comunicação na vida diária.

Anexo 6

Por favor, responda a este questionário anónimo sobre as atividades das aulas dos dias 24 e 26 de abril de 2018.

☞ Assinale com uma cruz a(s) aula(s) em que esteve presente: 24 de abril ☐

26 de abril ☐

Sobre o vídeo do tema de “ir ao médico”

9. Pensa que se ouve e se vê bem?

| | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

Porquê? _____

10. Pensa que o(a) ajudou a ter uma ideia mais clara do que só ao receber a explicação oral e escrita?

| | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

Porquê? _____

11. Pensa que o(a) ajudou a ganhar mais confiança para ter uma conversa neste tipo de situações?

| | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

Porquê? _____

Sobre os vídeos em geral

12. Pensa que o uso de vídeos nas situações trabalhadas na aula (descrição física/psicológica e ir ao médico) foram uma forma melhor de ganhar conhecimento sobre estes temas do que o uso de uma versão só escrita, como diálogos escritos, por exemplo?

| | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

Porquê? _____

13. Sugestões para a utilização de vídeos nas aulas de português para facilitar a comunicação na vida diária.

Anexo 7

Neste anexo apresentam-se 5 regências em tabela, incluindo a regência 0 que serviu como o primeiro contacto da professora estagiária com os alunos do primeiro semestre do ano letivo 2017/2018. No caso do segundo semestre, a regência 2 serviu para igual objetivo.

Para resumir, apresentamos apenas as funções dos vídeos em cada regência e a sua relação com as atividades de interação oral.

O vídeo da regência 0 foi usado para apresentar a transição da expressão dos estados psicológicos para o uso do verbo “ficar” para mostrar um resultado. No entanto, a realização do jogo de desenho compreendeu a interação oral entre os alunos para comunicar o que desenharam e o que quiseram expressar. O uso do vídeo ajudou na compreensão do uso do verbo “ficar” e a atividade serviu para praticar o conhecimento adquirido. Na unidade letiva 1 da regência 1, o vídeo usado foi uma reportagem e funcionou como facilitador da compreensão oral e modelo de interação oral na situação tratada nas aulas. Na unidade letiva 2 da mesma regência, o vídeo a que se recorreu foi um GPS online e funcionou como facilitador da compreensão oral, mostrando as ações que os verbos indicam. Na regência 2, o vídeo da entrevista no mercado do Bolhão serviu como uma revisão das profissões e atividades profissionais e das perguntas frequentes acerca das informações pessoais. Na unidade letiva 1 da regência 3, o vídeo da canção “Corpo humano” funcionou de forma semelhante ao do vídeo do GPS online. Na unidade letiva 2 da regência 3, o vídeo funcionou de forma semelhante ao da unidade letiva 1 da regência 1, mostrando uma situação de interação oral e sendo um modelo da mesma. Na regência 4, o vídeo foi usado para introduzir o tópico “uma experiência de viver em outro lado no passado”.

Regência 0

| | Conteúdo | Atividades | Audiovisuais usados |
|------------------------|---|--|---|
| Regência 0 (60 min) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vocabulário sobre estados psicológicos; ➤ Uso do pretérito imperfeito do indicativo para dar sugestões; ➤ Uso do verbo “ficar” para mostrar um resultado. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Visualização do vídeo sem som; ➤ Trabalho em grupo para preencher uma ficha de trabalho sobre a dedução do que está a acontecer; ➤ Visualização do vídeo com som, por partes; ➤ Trabalho em grupo para retificar as respostas anteriores; ➤ Trabalho em grupo para dar sugestões às personagens do vídeo (uma melhoria de negócio); ➤ Preenchimento de uma ficha de trabalho com as palavras relacionadas com a descrição psicológica; ➤ Trabalho em grupo com recurso a desenhos usando o verbo “ficar” para mostrar um resultado. | <p>Excerto de <i>Bem-vindos a Beirais</i></p> <p>Disponível em:</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1RfV87GKiWmNbjiYaJ50exWUQZ-AvU9F_/view</p> <p>[21/11/2018].</p> |

Regência 1

| | Conteúdo | Atividades | Audiovisuais usados |
|-------------------------|--|--|--|
| Regência 1 (300 min) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ A casa: tipologia de casas; partes da casa; objetos, móveis e eletrodomésticos; ➤ Preposições e locuções prepositivas de lugar; ➤ Anúncios imobiliários; ➤ Expressões relacionadas com o arrendamento de imóveis; ➤ Conversa telefônica entre um senhorio e um interessado num anúncio; ➤ Marcar uma visita a uma casa e realizar a visita à casa (simulação); ➤ Infraestruturas rodoviárias urbanas e diferentes tipos de caminho, sobretudo na cidade; ➤ Imperativo, em situações de dar instruções; ➤ Expressões úteis para perguntar o caminho e dar instruções. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolução de fichas de trabalho sobre as partes da casa; ➤ Conversa sobre a tipologia de casas; ➤ Jogo didático com cartões para conhecer objetos, móveis e eletrodomésticos; ➤ Resolução de fichas de trabalho para conhecer preposições e locuções prepositivas de lugar; ➤ Conversa em par para praticar as preposições e locuções prepositivas de lugar adquiridas; ➤ Conversa em grande grupo sobre arrendar uma casa; ➤ Visualização de uma reportagem sobre o alojamento local em Lisboa; ➤ Resolução de uma ficha de trabalho de compreensão oral; ➤ Dramatização de uma marcação de uma visita a uma casa e realização da visita, baseando-se em anúncios distribuídos pela professora estagiária ➤ Feedback da dramatização; ➤ Correção do trabalho para casa: resolução de ficha de trabalho sobre infraestruturas rodoviárias urbanas e diferentes tipos de caminho, sobretudo na cidade; ➤ Visualização de um vídeo de um GPS online para realização de exercícios de compreensão oral; ➤ Realização de um trabalho em grupo para complementar conversas numa ficha de acordo com as imagens dadas. | <p>Excerto de reportagem sobre <i>Alojamento Local</i> Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1xliSO3InGXtkeMT1dXVJdyfxY6CoEXmM/view?usp=sharing [21/11/2018];</p> <p>GPS https://drive.google.com/file/d/1xliSO3InGXtkeMT1dXVJdyfxY6CoEXmM/view?usp=sharing [21/11/2018].</p> |

Regência 2

| | Conteúdo | Atividades | Audiovisuais usados |
|-------------------------|---|--|--|
| Regência 2 (100 min) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vocabulário sobre profissões e atividades profissionais (revisão e alargamento); ➤ Construção das perguntas e respostas que se relacionam com informações pessoais; ➤ Diferença entre “há” e “desde”; ➤ Expressão de preferências quanto à compra de alimentos (locais). | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conversa sobre os pontos turísticos no Porto; ➤ Conversa sobre as profissões associadas ao mercado do Bolhão; ➤ Pré-visualização: trabalho em grupo para prever as perguntas e respostas possíveis na entrevista; ➤ Visualização da entrevista entre dois falantes nativos de português cuja entrevistada é uma vendedora de fruta no mercado do Bolhão; ➤ Compreensão oral do audiovisual; ➤ Interação oral sobre a preferência do aluno em comprar o alimento; ➤ Feedback da interação oral. | <p>Excerto de <i>Documentário Mercado do Bolhão</i></p> <p>Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1lhsALwh9-e--V9o0fxwCnItGAWtZwYNQ/view?usp=sharing [21/11/2018].</p> |

Regência 3

| | Conteúdo | Atividades | Audiovisuais usados |
|-------------------------|---|--|---|
| Regência 3 (240 min) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vocabulário sobre corpo humano, caracterização física e descrição psicológica; ➤ Introdução da estrutura física para fazer a caracterização física e descrição psicológica; ➤ Diferença entre “estar” e “ficar” na descrição de estados psicológicos; ➤ Vocabulário da saúde: sistema médico português, hospital e medicamentos; ➤ Expressões frequentes para descrever sintomas; ➤ Uso do imperativo para dar conselhos e sugestões; ➤ Modelo de conversa na situação de ir ao médico. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Visualização do vídeo da canção “o corpo humano”, de Sónia Araújo; ➤ Compreensão oral da canção; ➤ Atividade em pares para aprender e memorizar o vocabulário do corpo humano por fora; ➤ Conversa sobre a forma de caracterizar física e psicologicamente; ➤ Realização de uma atividade lúdica de desenho e interação oral em pares para treinar o usos dos verbos “estar” e “ficar”; ➤ Feedback do jogo e da interação oral; ➤ Conversa sobre o sistema de saúde em Portugal; ➤ Resolução de uma ficha de trabalho sobre medicamentos e objetos úteis na situação de ir ao médico; ➤ Conversa sobre expressões comuns na descrição de sintomas; ➤ Visualização de um vídeo da série “Bem-vindos a Beirais”; ➤ Realização de um exercício de compreensão oral; ➤ Realização de uma dramatização na situação de “ir ao médico”; ➤ Feedback da dramatização. | <p>Sónia Araújo – O Corpo Humano</p> <p>Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X33G744iu0A [21/11/2018];</p> <p>Excerto de Bem-vindos a Beirais</p> <p>https://drive.google.com/open?id=1XJMgwaGfsPNkuvUB0OW03tYTe9DplTIF [21/11/2018].</p> |

Regência 4

| | Conteúdo | Atividades | Audiovisuais usados |
|-------------------------|---|---|--|
| Regência 4 (120 min) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vocabulário associado à narração; ➤ Introdução do uso do pretérito imperfeito do indicativo. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conversa sobre o fim de semana e sobre o vídeo que vão assistir na aula; ➤ Realização de uma ficha de trabalho sobre o vocabulário relacionado com a situação associada à narração do vídeo; ➤ Visualização do vídeo em que uma jovem portuguesa fala sobre a sua vida no Brasil; ➤ Realização de exercícios de compreensão oral; ➤ Esclarecimento do uso do pretérito imperfeito do indicativo, especialmente para descrever um acontecimento no passado; ➤ Interação oral sobre a vida ou uma experiência de viver noutra lugar no passado; ➤ <i>Feedback</i> da interação oral. | <p>Excerto de Portuguesa fala sobre o Brasil II Hi Carly</p> <p>Disponível em: http://drive.google.com/open?id=1TPINRghJcg706s9Tuf-ten0Zwv3CsZMx [21/11/2018].</p> |